



SAPIENTIA  
ERDÉLYI MAGYAR  
TUDOMÁNYEGYETEM  
MAROSVÁSÁRHELYI KAR



# **SOKNYELVÜSÉG ÉS TÖBBNYELVÜSÉG EURÓPÁBAN MULTILINGVISM ȘI PLURILINGVISM ÎN EUROPA MULTILINGUALISM AND PLURILINGUALISM IN EUROPE**

Scientia  
Kiadó  
2019

*SOKNYELVŰSÉG ÉS TÖBBNYELVŰSÉG  
EURÓPÁBAN*

*MULTILINGVISM ȘI PLURILINGVISM  
ÎN EUROPA*

*MULTILINGUALISM AND PLURILINGUALISM  
IN EUROPE*

*2017. május 25–27., Marosvásárhely*

*25-27 mai 2017, Târgu Mureș*

*25-27 May 2017, Târgu Mureș*

*Szerkesztette/Coordonatori/Editors:*

*PLETL RITA*

*KOVÁCS GABRIELLA*



SAPIENTIA ERDÉLYI MAGYAR TUDOMÁNYEGYETEM  
MAROSVÁSÁRHELYI KAR  
ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI TANSZÉK

***SOKNYELVŰSÉG ÉS TÖBBNYELVŰSÉG  
EURÓPÁBAN***

***MULTILINGVISM ȘI PLURILINGVISM  
ÎN EUROPA***

***MULTILINGUALISM AND  
PLURILINGUALISM IN EUROPE***

*2017. május 25–27., Marosvásárhely*

*25–27 mai 2017, Târgu Mureș*

*25–27 May 2017, Târgu Mureș*

---

Szerkesztette/Coordonatori/Editors:

PLETL RITA

KOVÁCS GABRIELLA

| Scientia Kiadó |  
| Kolozsvár · 2019 |

**Szaklektorok:**

Ajtony Zsuzsanna (Csíkszereda)  
Benő Attila (Kolozsvár)  
Bodó Csanád (Budapest)  
Dimény Hajnalka (Kolozsvár)  
Heltai János Imre (Budapest)  
Prohászka-Rád Boróka (Csíkszereda)  
Sohár Anikó (Budapest)  
Tapodi Zsuzsanna (Csíkszereda)

**Sorozathorító:**

Miklósi Dénes



A szakmai felelősséget teljes mértékben a szerkesztők, illetve a szerzők vállalják.

Első magyar nyelvű kiadás: 2019

© Scientia 2019

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a nyilvános előadás, a rádió- és televízióadás, valamint a fordítás jogát, az egyes fejezeteket illetően is.

ISBN: 978-606-975-028-5

# TARTALOM/CUPRINS/TABLE OF CONTENTS

---

<b>Előszó</b> .....	<b>7</b>
<b>Prefață</b> .....	<b>9</b>
<b>Preface</b> .....	<b>11</b>
<b>KONTAKTUSJELENSÉGEK</b> .....	<b>13</b>
Benő Attila: Kontaktusjelenségek vizsgálata a külső régiók magyar nyelvváltozataiban és a Termini magyar–magyar szótár .....	15
Zsemlyei Borbála: Román eredetű kicsinyítő képzős származékok az <i>Erdélyi magyar szótörténeti tárban</i> .....	27
Both Csaba Attila: Egy nyelvjárássziget jellegének vizsgálata hangstatisztikai módszerrel .....	35
<b>FORDÍTÁS ÉS FORDÍTÓK</b> .....	<b>51</b>
Simon Eszter – Mittelholcz Iván – Ferenczi Zsanett: Automatikus szótárépítés kisebbségi finnugor nyelvekre .....	53
Sárosi-Márdirosz Krisztina: A tolmácsolás sötét oldala. ....	65
<b>A NYELVISÉG KÉRDÉSEI</b> .....	<b>77</b>
Pletl Rita: Az Oktatás nyelvisége a romániai magyar tannyelvű szakképzésben .....	79
Suba Réka: Pragmatikai jelölők stilisztikai funkciói .....	89
Bence Erika – Romoda Renáta: Gulyás József költői nyelve. <i>Az Összegyűjtött versek</i> negyedik kötetének szerkesztői konklúziói .....	97
<b>CONTACTE LINGVISTICE ȘI CULTURALE</b> .....	<b>111</b>
Doina Butiurca: Privire retrospectivă asupra funcțiilor limbii: interacțiunea .....	113
Imola Katalin Nagy: Elemente lingvistice maghiare în prima carte de bucate românească .....	119
Suciu Sorin Gheorghe: A ierta e a iubi sau două verbe și implicațiile lor transculturale .....	143
<b>TRANSLATORS AND TRANSLATION</b> .....	<b>157</b>
Bianca-Oana Han: Translating Caragiale – A Utopian Endeavour? Case Study – Translating “Două Loturi” By I. L. Caragiale. ....	159
Balázs Rappert: The Difficulties of Translating the Specialized Language of Pyrotechnics from English into Hungarian .....	167

Maria Augusta Szasz – Maria-Cristina Olt: An Analysis of Bilingual Interpreter Training . . . . .	185
<b>LANGUAGE TECHNOLOGIES . . . . .</b>	<b>197</b>
Csilla Horváth – Ágoston Nagy – Norbert Szilágyi – Veronika Vincze: Language Technology Resources and Tools for Mansi . . . . .	199
Kristýna Dufková: Pitfalls and Perils of the Subtitle Translations in Some Slavic Languages . . . . .	209
<b>LANGUAGE SKILLS AND STRUCTURES . . . . .</b>	<b>217</b>
Gabriella Kovács: Linguasap Language Centre – Results and Perspectives . . .	219
Tünde Nagy: Teaching the Present Perfect to Native Hungarian Learners . . .	229
Attila Imre: A Logical Approach to English Hypothetical Constructions . . .	241
<b>LINGUISTIC AND CULTURAL DIVERSITY . . . . .</b>	<b>263</b>
Enikő Biró: Responsible for Success? Schoolscape Tales about Teaching Different Languages in Hungarian Minority Schools in Romania . . . . .	265
Mustapha Aabi – Lalla Asmae Karama: On Shifting Languages and Moving Ideologies in Migrant Code-Switching . . . . .	279
<b>Abstracts . . . . .</b>	<b>293</b>
<b>A kötet szerzői . . . . .</b>	<b>303</b>
<b>Despre autori . . . . .</b>	<b>305</b>
<b>About the Authors . . . . .</b>	<b>307</b>

# ELŐSZÓ

---

A Soknyelvűség és többnyelvűség Európában címet viselő rendezvény a 2011-ben elindított konferenciasorozat negyedik állomása (TRANS-LINGUISTICA 4.). A konferenciák egymásutánja egyszerre mutat állandóságot és változottságot. Állandóság nyilvánul meg az eszmei alapvetésben, az alapkoncepció nem változott: meggyőződésünk, hogy a sokkultúrájú és soknyelvű Európában a kulturális kölcsönhatás és a többnyelvűség olyan értéket jelent, amelyet őrizni, ápolni, művelni kell. Ragaszkodtunk ahhoz is, hogy a konferencia szekcióinak többnyelvűségével lehetőséget teremtsen az Erdélyben honos anyanyelveken (román, magyar, német) való megszólalásra, illetve az angollal felkínálja az európai tudományos diskurzusba való bekapcsolódás lehetőségét. A rendezvény meghirdetett témaköreivel egyszerre kíván egyfajta állandóságot biztosítani, és ugyanakkor rugalmas keretet teremteni a változatos témák megjelenítésére. Az állandósult témakörök (idegennyelv-oktatás; anyanyelv-pedagógia; fordításelmélet – fordítási gyakorlat; nyelvhasználat a médiában) a folytonosságot képviselik, az újak (a többnyelvűség hagyománya az európai kultúrában; nyelvhasználat és nyelvi kapcsolatok a soknyelvű Európában; kontaktusjelenségek a soknyelvű térségekben) pedig időszerű kérdések beemelésével szavatolják a különböző tudományágak kutatási témáinak megjelenítését, új módszertani eljárások ismertetését, gyakorlati tapasztalatok átadását.

A *Soknyelvűség és többnyelvűség Európában* című kötet az azonos elnevezéssel 2017 májusában Marosvásárhelyen megrendezett nemzetközi konferencia előadásainak válogatott, írott változatait tartalmazza megszerkesztett formában. A kötet szerkezete leképezi a rendezvény többnyelvűségét, négy nagy fejezete az előadások választott nyelve szerint tagol: magyar, román, angol, német. A nagy szerkezeti egységeken belül a tematikai rendszerezés érvényesül, a tanulmányok tükrözik a meghirdetett témakörökben megtartott előadások tematikai és módszertani gazdagságát és sokféleségét. Kötetünk nem tartalmaz minden előadást, részben mert az előadók egy része bemutatóit csak a konferencia közönségének szánta, részben mert egyes előadások nem egyeztek a szerkesztői elképzelésekkel.

A konferenciát a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Marosvásárhelyi Karának Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke szervezte.

A szerkesztők

Marosvásárhely, 2019. május





## PREFAȚĂ

---

Conferința intitulată *Multilingvism și plurilingvism în Europa* este cea de-a patra manifestare a unei serii de conferințe, lansată în anul 2011 (TRANS-LINGUISTICA 4). Șirul conferințelor organizate este caracterizat atât prin continuitate, cât și prin varietate. Continuitatea constă în bazele conceptuale, concepția de bază fiind neschimbată: suntem convinși că într-o Europă multiculturală și multilingvă, plurilingvismul poate fi considerat o valoare ce trebuie păstrată, îngrijită și cultivată. Am insistat și asupra faptului că această conferință, prin plurilingvismul său, să ofere posibilitatea prezentării lucrărilor în limbile materne vorbite în Transilvania (română, maghiară, germană), iar prin limba engleză să ofere acces la discursul științific european.

Prin tematica propusă, această manifestare dorește să asigure în același timp o continuitate, dar totodată să propună și un teren flexibil pentru prezentarea celor mai variate aspecte tematice. Tematicile anunțate în mod constant (predarea limbilor străine, pedagogia limbilor materne, teoria traducerii, practica traducerii, limbaj mediatic) reprezintă continuitatea, iar cele noi (tradiția plurilingvismului în cultura europeană, limbaj și relații lingvistice în Europa multilingvă, fenomene de contact lingvistic în regiunile multilingve), prin actualitatea problemelor vizate asigură prezentarea obiectivelor de cercetare ale diferitelor domenii științifice și a noilor metode de cercetare, precum și transmiterea experiențelor empirice.

Volumul intitulat *Multilingvism și plurilingvism în Europa* cuprinde variantele scrise, selectate și redactate ale prezentărilor conferinței cu același titlu, organizată la Târgu Mureș, în luna mai a anului 2017. Structura volumului reflectă multilingvismul evenimentului, cele patru mari capitole ale sale repartizându-se după limba prezentărilor: maghiară, română, engleză, germană. În cadrul unităților structurale mari, clasificarea s-a realizat după criteriul tematic, articolele reflectând varietatea și diversitatea tematică și metodologică a prelegerilor susținute în cadrul domeniilor anunțate. Volumul nu conține totalitatea prezentărilor pe de-o parte datorită faptului că unii dintre participanți au dorit să-și prezinte lucrarea doar participanților la conferință, pe de altă parte, deoarece unele prelegeri nu s-au dovedit a fi în concordanță cu viziunea redactorilor.

Conferința a fost organizată de Departamentul de Lingvistică Aplicată a Facultății de Științe Tehnice și Umaniste din cadrul Universității Sapientia.

Redactorii

Târgu Mureș, mai, 2019



## PREFACE

---

*Multilingualism and Plurilingualism in Europe* is the fourth event (TRANS-LINGUISTICA 4.) of a series of international conferences started in 2011. Consistency and variety can be observed in this sequence of conferences. Consistency is reflected in the main concept which has not changed along the years: we believe that in a plurilingual and multicultural Europe cultural interaction and multilingualism are values worth preserving and cultivating. By organizing four language sections, we intended to offer participants the opportunity to hold their presentation in one of the languages spoken in Transylvania (Romanian, Hungarian, and German) or in English, which made it possible for them to join the European academic discourse. The topics of the conference try to ensure a consistent but also dynamic frame for presenting and discussing various subjects. The permanent topics (mother-tongue language pedagogy and foreign language teaching, the theory and practice of translation) represent consistency, while the new ones (the tradition of multilingualism in the European culture, language use, and language contact) bring current issues, allowing the presentation of research topics from different academic disciplines, new research methods and practices, and the discussion of practical experience.

The conference proceedings volume entitled *Multilingualism and Plurilingualism in Europe* contains the written versions of selected contributions presented during the conference with the same title, held in May 2017. The structure of this volume replicates the plurality of the languages involved; its four large chapters have been designed on the criteria of the languages of presentations: English, Romanian, Hungarian, and German. The papers reflect the methodological and thematic variety of the conference presentations related to the announced topics. The volume does not include all the presentations either because some of the presenters targeted only the participants or because some papers did not fit our editorial policies.

The conference was organized by the Department of Applied Linguistics, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Faculty of Technical and Human Sciences Târgu Mureş.

The editors,

Târgu Mureş, May 2019.



## KONTAKTUSJELENSÉGEK



## KONTAKTUSJELENSÉGEK VIZSGÁLATA A KÜLSŐ RÉGIÓK MAGYAR NYELVVÁLTOZATAIBAN ÉS A TERMINI MAGYAR–MAGYAR SZÓTÁR

1. Előadásomban a Termini internetes szótár szerkesztési elveinek bemutatása mellett a szótár etimológiai információinak rendszerét és az ezzel kapcsolatos etimológiai, kontaktológiai kérdéseket szeretném ismertetni, különös tekintettel a Magyarországgal szomszédos régiók nyelvhasználatára. Célom azt is jelezni, hogy az élőnyelvi adatokat tartalmazható elektronikus adatbázis milyen lehetőségeket biztosít a külső régiók nyelvváltozatainak vizsgálatában a kollektív kétnyelvűség ismert kontextusaiban.

2. A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózatba tömörült kutatóállomásoknak<sup>1</sup> kezdettől fogva egyik kiemelt kutatási témája volt a kisebbségi magyar nyelvváltozatok sajátos lexikai elemeinek gyűjtése, feldolgozása. Ebből a célból 2007-ben létrehoztuk és azóta folyamatosan fejlesztjük az internetes Magyar–magyar szótárt és adatbázist (*ht-adatbázist*). Az adatbázis jellegű szótárba azokat a magyarországiaktól eltérő, idegen eredetű és belső keletkezésű szavakat igyekszünk összegyűjteni, amelyeket a Kárpát-medencében, az országhatáron túl élő magyarok használnak. A szótár mind a hét, Magyarországot körülvevő ország magyarlakta régióinak (Erdély, Felvidék, Vajdaság, Kárpátalja, Horvátország, Muravidék, Órvidék) saját szavait, közvetlen kölcsönzéssel, jelentéskölcsönzéssel és tükörfordítással keletkezett lexikai elemeit, továbbá idegen mintától független saját alkotásait és az egykori közmagyar szókincs megőrzött régiségeit is tartalmazza.

A Termini szótár és adatbázis<sup>2</sup> egy olyan interaktív internetes lexikográfiai adattár, amelyet egyszerre nyolc országban szerkesztenek olyan módon, hogy a

---

1 A Magyar Tudományos Akadémia kezdeményezésére 2001 novemberében az Arany János Közalapítvány támogatásával nyelvészeti kutatóállomások létesültek a külső régiókban (a Magyarországgal szomszédos országokban). Gyakorlatilag 2002-ben kezdte el működését a Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kolozsváron és Sepsiszentgyörgyön, a Gramma Nyelvi Iroda Dunaszerdahelyen, a Hodinka Antal Intézet Beregszászon, a Magyarságkutató Tudományos Társaság Szabadkán, melynek szerepét később a Verbi Nyelvi Kutatóműhely vette át, de a többi szomszédos országban (Szlovéniában, Ausztriában, Horvátországban) is volt legalább egy, velük folyamatosan együttműködő kutató. Ehhez a hálózathoz csatlakozott azután a horvátországi, szlovéniai és ausztriai magyar közösségek nyelvhasználatát kutató Imre Samu Nyelvi Intézet. (A kutatóhálózat tevékenységének első évtizedéről összefoglaló kötet jelent meg: Benő–Péntek 2012.) 2014-től a horvátországi magyar vonatkozású kutatások feladatát a Glotta Nyelvi Intézet vállalta, a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat új tagjaként.

2 Elérhetősége: <http://ht.nytd.hu/htonline/htlista.php?action=firstpage>



szerkesztők folyamatosan értesülnek az új szócikkek megjelenéséről.<sup>3</sup> Ugyanakkor a külső felhasználók is jelezhetik észrevételeiket, javaslataikat, és így közvetve bekapcsolódhatnak az adattár lexikográfiai anyagának gyarapításába. A Termini-szótárra is jellemzőek az internetes szótárak tulajdonságai: a megszo- kott keresési és böngészési funkciók jelenléte, az általánosan elterjedt beállítási lehetőségek (keresés több mezőben: címszó, jelentés, példamondat, keresés a szó elején, a szó belsejében vagy a szó végén előforduló betűk megadásával, teljes egyezéssel, valamint ékezet nélküli keresés).

A szótári szempontok szerint szerkesztett adatbázis egyrészt *idegen szavak* internetes szótára, mert a külső régiók sajátos kölcsön- és idegen szavait adatol- ja, másrészt *a mai magyar nyelv általános szótára*, lévén hogy az adatok nem kötődnek egyetlen szűkebb regiszterhez, nyelvváltozathoz, tájnyelvhez, hanem nagyobb régiók elterjedt, közismert elemeit jeleníti meg, és ugyanakkor az in- formális nyelvváltozatokban megőrzött régiségeket is adatol.<sup>4</sup> Mint adatbázis mindegyik címszó használatának szemléltetésére több példamondatot, szöveg- részletet tartalmaz, és ez lehetővé teszi, hogy grammatikai és pragmatikai kontex- tusban vizsgáljuk a szó használati sajátosságait.

Idegen szavak szótáraként rendszerint az államnyelvből származó, közis- mert szavakat, kollokációs szerkezeteket és frazémákat tartalmaz; olyan szótári egységeket, amelyek közismertek az adott régióban, az államnyelvet kevésbé is- merők, beszélők megnyilatkozásaiban is megfigyelhetők, és rendszeresen jelent- keznek a magyar nyelvi társalgásban. Ezeknek a közvetlen átvételeknek jelentős hányada kultúrspecifikus szó, ún. xenizmus, amint az alábbi (rövidített) szócik- kek ezt jelzik:<sup>5</sup>

### prikulics fn

**1. Népr Er (nép) (közh) (biz)** 'kísértet, fantom, rossz szellem'. *Eleven hagyó- mányú, babonásvidék volt ez, az emberfarkas, a Prikulics története szájáról*

3 Jelenleg az erdélyi vonatkozású szavak gyűjtéséért és lexikográfiai adatként való megjelení- téseért Benő Attila, a felvidékiekért Lanstyák István, a vajdaságiakért Molnár Csikós László, a kárpátaljaiakért Márku Anita, a horvátországiakért Lehocki-Samardžić Anna, a muravidé- kiekért Kolláth Anna, az őrvidékiekért pedig Szoták Szilvia a felelős. A megjelenítendő sza- vak, kifejezések magyarországi nyelvváltozatokban való előfordulását Kitlei Ibolya debreceni munkatársunk vizsgálja a szerkesztőkkel együttműködve. A szótár informatikai fejlesztését és a felmerülő technikai problémák megoldását a kolozsvári Szabó T. Attila Nyelvi Intézet munkatársa, Juhász Tihamér végzi. A munkaközösség szótári tevékenységét az eddigiekben a Domus Alapítvány Hungarica Scientiarum et Artium és a Bethlen Gábor Alap támogatta.

4 Az eddigiekben több tanulmány készült az adatbázis alapján: Benő 2009, 2014, 2015; Eöry 2007; Kolláth 2005, 2006; Lanstyák 2005, 2006, 2009; Lanstyák–Benő–Juhász 2010; Péntek 2004, 2007, 2008; Tolcsvai 2007a, 2007b.

5 Az idézett adatokban előforduló rövidítések a Termini-adatbázis gyakorlatát követi. Ezek a rövidítések a következők: 1. A nyelvi régiók felségjelzése: *Er*: Erdély, *Fv*: Felvidék, *Va*: Vajdaság, *Ka*: Kárpátalja, *Hv*: Horvátország, *Mv*: Muravidék; 2. A nyelvekre vonatkozó rö- vidítések: *ang*: angol, *m*: magyar, *ném*: német, *r*: román, *szlk*: szlovák, *szrb*: szerb, *ukr*: ukrán.

szájra járt. (www.szignummedia.hu, Szóts István írja a Hunyad megyei Szentgyörgyvályán töltött gyerekkoráról.);

**2. Népr Er** (táj) (közh) (biz) 'boszorkány'.

**nanuk** (fn)

(Gaszt) **Fv** (ált) (közh) (köz) 'jégkrém'. *Éddmá azt a nanukot, mer elővad!* (Tallósi szótár)

**borscsevik** (fn)

(Biol) **Ka** (id) (hétk) (kissé biz) 'medvetalp' (Heracleum mantegazzianum). *Egyre több gondot okoz a feltűnő alakú és virágú medvetalp (Heracleum mantegazzinum), vagy ahogy a vidékünkön többen ismerik, a borscsevik.* (Kárpáti Igaz Szó, 2008. június 24.)

**gibanyica** (fn)

(Gaszt)**Va** (ált) (közh) (köz) 'túrós hajtogatott kalács'. *Délvidéki születésű vagyok, anyukám szerb nemzetiségű – kezdte a doktornő. – Tőle tanultam a gibanyicát készíteni. Túrós egytál étel, kiadósabb leves után vagy magában, vacsorára szoktam sütni.* (www.szentesinfo.hu)

**burja** (fn)

(Földr) **Mv** (id) (közh) (biz) (ritk)'a szárazföldről a tenger felé fújó, előre megjósolhatatlan, hideg és száraz, közepes erősségű (téli) szél az Adriai-tenger északi partvidékén'; 'bóra'. *Keddre nagy burját mondanak a tengerpartra.* (ht-kutatás)

**bozsicsnica** (fn)

(Pénz) **Hv** (ált) (közh) 'karácsonyi ajándékpénz'. *Idén se lesz bozsicsnica. Mibű veszünk ajándékokat?* (ht-kutatás)

**hrenovka** (fn)

(Gaszt) **Hv** (ált) (közh) (biz), **Mv** (ált) (közh) (biz) 'virsl'. *Már megint eszünk főtt hrenovkát szatarással?* (ht-kutatás)

**bundesland** (fn)

(Hiv) **Öv** (ált) (közél) (köz) '(szövetségi) tartomány Ausztriában'. *Minden bundeslandnak külön himnusza van Ausztriában.* (f. n.)

A Termini lexikográfiai adatbázis mint *általános magyar* szótár nem korlátozódik egyetlen nyelvváltozatra (táj- vagy szaknyelvre), az adott régióban általánosan elterjedt és közsímet elemeket adatol. Ezt a jellegét erősíti, hogy a közvetlen kölcsönszavakon kívül közvetett kontaktusjelenségeket (jelentéskölcsönzéseket, tükörszerkezeteket, tükörszavakat) és megőrzött régiségeket is bemutat, amint ezt az alábbi adatok szemléltetik:

**Régiség** (fn)

**Er** (ált) (közél) (köz) 'szolgálati idő'. *A szakszervezeti vezető azt is hozzátette, hogy azok a BCR alkalmazottak, akiknek 1 vagy 2 év régisége van, majdnem kétszer akkora fizetést kapnak, mint azok, akiknek nagyobb a régiségük, bár*

*ugyanazt a munkát végzik.* (www.impulzus.ro)

[rom *vechime* 'ua.' ← rom *veche* 'régi' < lat *vechus* (= *vetulus*) 'régi, öreg']

**anyasági szabadság** (névsz szerk)

(Hiv) **Er** (ált) (köz) (köz), **Fv** (ált) (köz) (köz) 'a gyermek megszületése előtt néhány héttel kezdődő, s megszületése után több hónapig tartó, az anya által igénybe vehető szabadság' | 'a gyermek hároméves koráig szülő által igénybe vehető szabadság'; 'gyermekgondozási szabadság'. *A veszélyeztetett anyasági szabadság minden nőnek járhat, függetlenül attól, hogy teljesítette-e előtte a kötelező befizetési időszakra vonatkozó előírásokat vagy sem.* (http://archivum.rmdsz.ro)

[~rom *concediu maternal* 'ua.' ← *concediu* 'szabadság' + *maternal* (mnév) 'anyasági']

**halotti levél** (névsz szerk)

(Hiv) **Er** (nép) (hét) (köz), **Fv** (ált) (köz) (köz), **Va** (ált) (köz) (biz), **Ka** (nép) (köz) (kissé biz) 'halotti anyakönyvi kivonat'. *Valamennyi testvérem életéről és viselt dolgáról már irtam valahova, Rudolf testvéremről azonban eddig csak két helyen s ezt is hivatalos ténykedésből kifolyólag, írtak valamit. Az első alkalommal a születési bizonyítványt, második alkalommal pedig, három héttel később, a halotti levelet.* (www.korunk.org)

**hajtási jogosítvány** (névsz szerk)

(Gépk) **Er** (isk) (szak+sajtó) (kissé vál), **Fv** (isk) (szak+köz) (vál), **Va** (isk) (köz) (vál) 'járművezetésre való jogosultságot igazoló dokumentum'. *Szombaton hajnalban Marosvásárhelyen, a Maros-hídon a 26 éves helybéli D. Flavius Adrian hajtási jogosítvány nélkül vezetett egy Volkswagen márkájú személygépkocsit.* (www.hhrf.org)

A mai és a korábbi időszakokból származó adatok azt jelzik, hogy a *halotti levél* és a *hajtási jogosítvány* nem a jelenkori kétnyelvűségből fakadó kontaktus-jelenség, hanem megőrzött régiség valamennyi régióban (Benő 2015).

3. A Termini-adatbázis szócikkei gazdag és összetett etimológiai információkat jelenítenek meg. Ezek a szóeredetre vonatkozó megállapítások a következő kritériumokra terjednek ki:

- a) a közvetlen átdó nyelv megnevezése;
- b) közvetlen átdó nyelvi etimon hangalakja és jelentése(i) (ehhez – ha szükséges – grammatikai információk is társulnak, pl. többes számú alak átvétele);
- c) az a nyelv, amelyből átkerült a szó a közvetlen átdó nyelve (közvetett átdó nyelv1);
- d) a közvetett átdó nyelvi szó hangalakja és jelentése(i);
- e) közvetett átdó nyelv2 (az a nyelv, amelyből a közvetett átdó nyelv1 kölcsönözte az adott szót);
- f) a 2. közvetett átdó nyelvi szó hangalakja és jelentése(i);

- g)** az indító nyelv megnevezése;  
**h)** az indító nyelvi szó hangalakja és jelentése(i).

A következő három szócikk szemlélteti ezeknek a szempontoknak az érvényesülését:

**aktivitás** (fn) ~ok, ~t, ~a

**Fv** (*isk*) (*közél*) (*köz*) (gyakran többes számban) 'tevékenység, tevékenységi forma'.

[~szlk *aktivita* 'ua.' < ném *Aktivität* < lat *agere*, *actum* 'cselekszik, véghezvisz'].<sup>6</sup>

**karuca** (fn)

**Er** (*nép*) (*közh*) (*biz*) 'szekér'

[rom *căruță* 'ua.' < lat *carrus* 'négykerekű teherkocsi, szekér'].

**bilansz** (fn)

(*Közg*) **Va** (*id+isk*) (*közh*) (*köz*) 'egyenleg'

[szrb *bilans* 'ua.' < fr *balance* 'ua.' < lat *bilancium* 'ua.' ← *bilanx* 'mérleg']

Ez a szempont- és minősítésrendszer igen árnyalt etimológiai vizsgálatokat feltételez, amely nemcsak a közvetlen átvétel nyelvi lexémát nevezi meg, hanem a közvetett átvétel nyelvet és etimont is.<sup>7</sup> Erre – amint a későbbiekben látni fogjuk – azért van szükség, mert az eltérő közvetlen és közvetett átvétel nyelvi a különböző régiókban miatt eltérő etimológiai folyamatok rajzolódnak ki. Ugyanakkor a jelzett információk igen hasznosnak bizonyulnak a szótörténeti és etimológiai kutatások számára, és számos kultúrtörténeti vonatkozásuk van, amint ezt az alábbi, rövidített szócikkek etimológiai vonatkozásai jelzik:

**budzszt** (fn)

(*Közg*) **Va** (*id*) (*közél*) (*biz*) 'kötségvetés'

[szrb *budžet* 'ua.' < ang. *budget* 'ua.' < fr *bougette* 'tarisznnya, nyeregtáska' < lat *bulga* 'bőrzacska, bőrsák; pénzes zacskó'];

**bulevár** (fn)

(*Közl*) **Va** (*ált*) (*közh*) (*köz*), **Hv** (*ált*) (*hétk*) (*biz*) 'sugárút'

[szrb *bulevar* 1. 'körút, sugárút', 2. 'erődítmény' < fr *boulevard* 'körút, széles, fásított sétaút' < holl. *bolwerk* 'sánc, védőbástya' ← skandináv *bol* 'fatörzs' + *werk* 'mű'];

**chirurg** [χirurg; hirurg] (fn)

(*Orv*) **Fv** (*id*) (*közh*) (*biz*) 'sebész'

6 Az etimológiai információk megjelenítése céljából idézett szócikknél kihagytuk a példamondatokat és a más régiókra utaló felsőjelzést.

7 A Terméni szótár etimológiai minősítési rendszerét Lanstyák István irányításával a szótár szerkesztői dolgozták ki.

[szlk *chirurg* 'ua.' < lat *chirurgus* 'seborvos' < gör. *Kheirúrgosz* 'kezevel dolgozó (kézműves, művész, orvos), sebész' ← *kheir* 'kéz' + *ergon* 'cselekvés, munka'];

**dzsumbusz** (fn)

**Hv** (*nép*) (*közh*) (*biz*) 'rendetlenség'

[hrv. *džumbus* (fn, mnév) 'ua.' < tör. *cümbüs* 'tréfa, vidámság' < perzsa *günbis* 'mozgás, gesztikulálás'].

A lexikográfiai adatbázis tehát az átadó nyelvet és a valószínűsíthető indító nyelvet is megjeleníti. Az átadó nyelv – mint ismert – az a nyelv, amelyből közvetlenül eredeztethető valamilyen kölcsönelem. Az indító nyelv pedig az a nyelvi rendszer, amelyben az adott szó ősi elemnek tekinthető vagy belső szóteremtési eljárással alakult ki, és ahonnan a szó „vándorútjára indult” (az indító nyelv fogalmával kapcsolatban l. Gerstner 1998). A több nyelvközvetítéssel megvalósuló kölcsönzést jól példázza a *barbár* szavunk kontaktustörténete:

m. *barbár* < ném. *Barbar* 1. 'idegen, barbár'; 2. 'durva, műveletlen ember' < lat. *barbarus* 'idegen, műveletlen, durva' < gör. *barbarosz* 'idegen (beszédű), nem görög, civilizálatlan'.

A *barbár* szó esetében nem mondhatjuk, hogy közvetlenül a görögből kölcsönöztük, jöllehet a művelt emberek számára a görög kultúra világát idéz fel, és nyilvánvaló a görög nyelvvel való kapcsolata. Valószínűsíthetően német és latin közvetítéssel jutott a szó a nyelvünkbe, amint ezt Tótfalusi István (2008) *Idegen-szó-tára* jelzi. Vagyis azt mondhatjuk, hogy nyelvünk esetében az átadó nyelv a német, az indító nyelv pedig a görög. Hogyha a szó eredete kapcsán csak az átadó vagy csak az indító nyelvet említjük, akkor elkerülhetetlenül egyoldalú, hiányos lesz az etimologizálásunk. A probléma tehát abból adódik, hogyha ilyen komplex kontaktológiatörténeti jelenségeknél a jövevényszó származását egyetlen nyelvhez akarjuk kötni, a közvetítő (átadó) nyelvhez, vagy pedig az indító nyelvhez, a végsőnek tekintett etimológiai forráshoz (l. részletesebben Benő 2015).

Az etimologizálásban, hogyha csak az indító nyelvi szóra utalunk, furcsa eredeztetések jöhetnek létre. A *furulya* szavunk, például, közvetlenül a románból származik (TESz; Márton–Péntek–Vöö 1977; Zaicz 2006), és az a tény, hogy a románban albán eredetű, a *floere* szóból származik (DEX), egyáltalán nem releváns a magyar nyelv szempontjából, azaz nem mondhatjuk, hogy az albánból vettük át, jöllehet tényleg az albán az indító nyelv. Hasonlóképpen az *ámok(futó)* kifejezésünk végső forrása a maláj *amuk* 'dühöngő, tomboló', de mivel nem beszélhetünk közvetlen maláj–magyar nyelvi érintkezésről, valószínűnek látszik, hogy a szó a német *amokläufer* közvetítésével honosodott meg a nyelvünkben. Ez jelzi a közvetlen átadó nyelv meghatározásának jelentőségét.

A közvetlen átadó nyelvre tehát utalnunk kell akkor is, ha nem mindig tudjuk teljes bizonyossággal meghatározni, és gyakran csak valószínűnek tekinthetjük művelődés- és nyelvtörténeti érvek alapján, hogy melyik lehet az átadó

nyelv, de az átadó nyelvre utalnunk kell még akkor is, ha esetleg két vagy három nyelvvel kell számolnunk, mint a nemzetközi szavak esetén. Történelmi és művelődéstörténeti érvek alapján mondhatjuk például, hogy a *bajonett* vagy a *front* szavunk bizonyára német közvetítéssel került a nyelvhasználatunkba és nem közvetlenül a franciából, hiszen a magyar katonai terminológiának igen erős német eredetű kölcsönszórétege van.

Egy adott közvetlen átadó nyelv hatását jelezhetik a következő jelenségek:

1. morfológiai jelöltség; 2. közvetlen átadó nyelvi jelentéskölcsönzés; 3. szófajváltás.

a) A morfológiai jelöltség a közvetlen átadó nyelvi képző jelenlétére utal, amely a magyarban gyakran sajátos honosító képzővel (-izál, -izmus) jelenik meg: m. *tirannizál* 'zsarnokoskodik valaki felett' < ném. *tyrannisieren* 'ua.' < fr. *tyran*, grg. *tirannos*;

m. *reaktívál* 'nyugállományban levő személyt újra szolgálatba helyez' < ném. *reaktvieren* 'ua.' < kk. latin *activus* 'cselekvő';

m. *racionalizmus* < ném. *Rationalismus* < fr. *rationalisme* < lat. *ratio* 'arány';

b) A közvetlen átadó nyelvi jelentéskölcsönzés azt jelzi, hogy a szó adott jelentése nem az indító nyelvből származik, hanem valamelyik közvetítő nyelvből, amint a következő adatok ezt a folyamatot szemléltetik:

m. *reflektál* 'megjegyzést fűz valamihez' < ném. *reflektieren* 'megjegyez valamit' < lat. (*animus*) *reflectere* 'elmélkedik';

m. *dirigál* 'zenekart vezényel' < ném. *dirigieren* 'zenekart vezényel' < lat. *dirigere* 'irányít, egyenes irányba helyez'.

A fenti jövevényelemek az idézett jelentésekben a német nyelvben kialakult jelentést viszik tovább, és így szemantikailag inkább a közvetlen átadó nyelvhez kapcsolódnak, mint az indító nyelvhez. Ez azt is jelenti, hogy a közvetítő nyelv olykor nem pusztán továbbadja a klasszikus nyelvekből származó szót, hanem sajátjává formálja az integrálódás folyamatában, és így inkább átadó nyelvi szóval van dolgunk, mintsem az indító nyelvvel.

c) Az indító nyelvi etimon viszonylatában érvényesülő szófajváltás figyelemre méltó jelzés lehet az etimologizálásban, amint ezt fennebb láttuk. Tudjuk, hogy szóképzéssel, szófajváltással új szó jön létre, márpedig bizonyos etimológiai folyamatokban az indító nyelvekben más szófaji alakot találunk, tehát szófaji értelemben is egy másik szót, ami szintén jelzésértékű lehet arra nézve, hogy esetleg további nyelv(ek) hatásával kell számolnunk. A következő etimológiai folyamatok példázzák ezt a jelenséget:

m. *normalizál* 'szabványosít, egységesít' < ném. *normalisieren*; fr. *normalise* 'ua.' < lat. *normalis* 'a mértéknek megfelelő';

m. *tipizál* 'jellemző sajátosságai alapján típusokba sorol' < ném. *Typisieren* 'általánosít, tipizál' < lat. *Typus* < gör. *Tüposz* 'öntőminta, véslet, bélyeg, jelleg';

m. *szignifikáns* < ang. *significant* < lat. *Significare* 'jelt ad'; 'megjelöl' (Tótfalusi 2008; Zaicz 2006).

A Termini-szótár számos adattal igazolja, hogy a külső régiók magyar nyelv-változataiban (Erdélyben, Vajdaságban, Kárpátalján, Muravidéken) az azonos hangalakú, azonos lexémához sorolható szavak különböző „eredettörténeteket” feltételeznek az eltérő államnyelv és nyelvi környezet miatt. Az *ekonómia* vagy a *blokk* szó etimológiája például másként fest a különböző régiókból nézve, amint ezt a szótári adatok jelzik:

**Er** *ekonómia* 'közgazdaságtan'

[rom *economie* 'ua.' < fr. *économie* 'ua.' < gör. *ökonómia* 'gazdaság'],

**Fv** *ekonómia* 'közgazdaságtan'; 2. 'gazdaságosság, ökonómia'

[szlk. *ekonómia* 'ua.' < kk. lat. *oeconomia* < gör. *oikonomia* 'ház igazgatása' < *oikosz* 'ház, háztartás, gazdaság' + *nomosz* 'törvény, szabály']

**Va** *ekonómia* 'állami birtok'

[szrb. *ekonomija* 1. 'gazdaság, közgazdaság'; 2. 'ésszerű gazdálkodás, besztás'; 3. 'takarékoság, gazdaságosság'; 4. '(köz)gazdaságtan'; 5. 'gazdaság, mezőgazdaság' < fr. *economie* 'gazdálkodás, gazdaság; takarékoság' < gör. *ökonómia* 'gazdaság'];

**Er** *blokk* 'panelház, tömbház' < r. *bloc* 1. 'tömb', 2. 'tömbház' < fr. *bloc* 'tömb', ném. *Block* 'háztömb, tömb' < ófn. *bloh* 'fatörzs';

**Fv** *blokk* 'panelház; tömbház' < szlk. *Blok* 'ua.' < ném. *Block* 'tömb; tuskó; cölöp';

**Ka** *blokk* 'panelház, tömbház'; 'építőelem'; 'karton cigaretta' < ukr. *blok* 'ua.' < ném. *Block* 'tömb; tuskó; cölöp'.

Ez a folyamat egyben azt is jelzi, hogy a közvetlen átadó nyelv esetében nemritkán a regionális vagy szociolektális nyelvváltozatok, olykor konkrétan a különböző szaknyelvek szintjén kell elgondolnunk a folyamatot, figyelembe véve a többirányú szó- és jelentéskölcsönzés lehetőségét (Benő 2015). Ezt az átadó nyelvi, nyelvváltozati sokszínűséget szemlélteti a *kursz* és a *kabinet* szónak a különböző regionális köznyelvi változatokban való megjelenése a Termini-szótár vonatkozó szócikkeiben:

**Er** *kursz* 1. 'tanfolyam'; 2. 'árfolyam'

[rom *curs* 'tanfolyam, előadás, árfolyam, vízfolyás' < lat., fr. *cursus, cours* 'ua.'].]

**Ka** *kursz* 'tanfolyam'; 2. 'árfolyam'; 3. 'évfolyam felsőoktatási intézményben'; 4. 'szak felsőoktatási intézményben'

[or/ukr *курс* 'tanfolyam, előadás, árfolyam' < lat., fr. *cursus, cours* 'ua.'].]

**Er** *kabinet* 1. 'szaktanterem'; 2. 'orvosi rendelő'

[r. *cabinet, cabinet (medical)* 'ua.' < fr. *cabinet* 'szoba, helyiség', 'kormány-kabinet'];

**Fv** *kabinet* 1. 'kutatóintézeti részleg, szakosztály'; 2. 'valamely intézmény módszertani részlege, szakosztálya'

[szlk. *kabinet* 'kormány'; 'intézmény kutatási részlege'; 'intézmény módszertani részlege']

**Va, Hv** *kabinet* 'államelnöki hivatal'

[szrb./horv. *kabinet* 1. 'dolgozószoza, munkaszoba'; 2. 'minisztertanács', 'kormány'; 'cenzúrahivatal'].

Olykor nem pusztán az történik, hogy egy már létező hangalakhoz új jelentés társul, hanem szófaji megoszlás érvényesül a regionális szintű közvetlen átvétel és a már korábban meghonosodott, köznyelvi, azonos alakú szó között:

**Er** *masszív* (fn.) 'hegytömeg, őshegység' (< r. *masiv* 'ua.') – *masszív* (mnév) 1. 'tömör'; 2. 'nagy súlyú'

**Er** *komplex* (fn.) 1. 'olyan (különböző. diákszállókból álló) épületcsoport, ahol étkezde és más közellátási intézmény is van'; 2. 'többféle üzletből álló kereskedelmi egység' < r. *complex* [*studentesc*] 'ua.'; *complex* [*comercial*] 'ua.' – *komplex* (mnév) 'összetett, sokrétű'

**Fv** *kollektív* (fn.) 'közösség, osztályközösség, munkaközösség' (< szlk. *kolektív* 'ua.'), **Er** *kollektív* 'mezőgazdasági termelőszövetkezet, téesz' (< r. *colectivă* 'ua.') – *kollektív* (mnév) 'közös'; 'átfogó'.

4. A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis a magyar nyelv kontaktusváltozatainak tanulmányozásához szolgáltat nagyszámú adatot hét külső régió vonatkozásában. A morfológiai információkkal és kisebb szövegkontextussal is szolgáló konkrét szócikkek a nyelvi hatások lexikológiai, szociolingvisztikai, kontaktológiai, etimológiai, leíró nyelvészeti, stilisztikai, pragmatikai kérdéseinek vizsgálatát teszik lehetővé, ahogy ezt az adattár alapján készült tanulmányok sokszínűsége is jelzi.

A tudományos hasznosíthatósága mellett a Termini-szótárnak más funkciója és társadalmi hozadéka is van. *Szimbolikus jelentősége* mutatkozik abban, hogy megjeleníti a nem magyarországi nyelvváltozatok általánosan elterjedt elemeit, és általában a regionális nyelvváltozatok sokszínűségét és nyelvi értékeit. *Gyakorlati hasznát* jelzi, hogy a külső régióbeli felhasználók megismerhetik a szótarozott lexikai elemek köznyelvi és más régióbeli megfelelőit, és így tudatosulhatnak bennük a szükségszerű eltérések és a nyelven belüli kódváltások módjai.

Ugyanakkor az elektronikus szótárnak *elméleti jelentősége* is van azáltal, hogy különböző államokban használatos magyar nyelvváltozatok nyelvi sokszínűségét jeleníti meg, lehetővé téve, hogy tanulmányozhassuk a hét régióban megmutatkozó újabb keletű lexikális különbségeket, és ezáltal a nyelvi változás és a nyelvi rendszer összetett természetét is jobban megértsük.



## Szakirodalom

BENŐ Attila

2007 Köznyelvi magyar szavak jelentésbővülése az erdélyi magyar nyelv-változatban. In: Benő Attila – Fazakas Emese – Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Nyelvek és nyelvváltozatok. Köszöntő kötet Péntek János tiszteletére*. Kolozsvár, Anyanyelvapolók Erdélyi Szövetsége, 145–151.

2014 *Kontaktusjelenségek az erdélyi magyar nyelvváltozatokban*. Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület.

2015 Többirányú lexikai átvételek a mai magyar nyelvváltozatokban. In: Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála (szerk.): *Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában*. 2015. Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület, 248–256.

BENŐ Attila–PÉNTEK János (szerk.)

2011 *A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat tíz éve. Tanulmányok, beszámolók, kutatási programok*. Dunaszerdahely–Kolozsvár, Gramma Nyelvi Iroda – Szabó T. Attila Nyelvi Intézet.

EÖRY Vilma

2007 Határtalanítás a magyarországi szótárakban. In: Maticsák Sándor és mtsai (szerk.): *Nyelv, nemzet, identitás*. I. Debrecen–Budapest, Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, 27–32.

GERSTNER Károly

1998 *A német vonatkozású elemek újabb etimológiai szótárainkban*. Nyelvtudományi Értekezések. 145. sz. Budapest, Akadémiai Kiadó.

KOLLÁTH Anna

2005 Fejezetek a kisebbségi magyar nyelv összehasonlító vizsgálatából. Határtalanítás: előzmények és eredmények – szándék és megvalósulás. *Magyar Tudomány* 50. 156–163.

2007 Büszkeség vagy balítélet? A határtalanító szótárprogram muravidéki szójegyzékei és fogadtatásuk. In: Maticsák Sándor és mtsai. (szerk.): *Nyelv, nemzet, identitás* VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus. Debrecen–Budapest, Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, 81–100.

LANSTYÁK István

2005 Kölcsönszavak a magyar nyelv határon túli változataiban. In: Vörös Ferenc (szerk.): *Regionális dialektusok, kisebbségi nyelvhasználat*. Budapest–Nyitra–Somorja, Magyar Nyelvtudományi Társaság – Konstantin Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum, 21–26.

2006 Határtalanítás (a Magyar értelmező kéziszótár 2. kiadása után, 3. kiadása előtt). In: Mártonfi Attila – Papp Kornélia – Slíz Mariann (szerk.): *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Budapest, Argumentum, 179–286.

2009 A sajátos határon túli magyar szókincs változatosságának dialektális,

regiszterbeli, időbeli és stilisztikai aspektusáról. In: Borbély Anna – Vancsóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra, MTA Nyelvtudományi Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar. Tinta Könyvkiadó, 17–24.

LANSTYÁK István–BENŐ Attila–JUHÁSZ Tihamér

2010 A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis. *Régió* 4. 37–58.

PÉNTEK János

2004 A magyar nyelv szótárai, nyelvtanai, kézikönyvei és a határon túli magyar nyelvváltozatok. *Magyar Tudomány* 7. 724–726.

2007 Transzszilvanizmusok, romanizmusok és a határtalanítás programja. Maticsák Sándor és mtsai (szerk.): *Nyelv, nemzet, identitás*. I. Debrecen–Budapest, Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, 115–124.

TOLCSVAI NAGY Gábor

2007a A magyar nyelv és nemzet értelmezhetősége a határtalanítás folyamatában (vázlat). In: Maticsák Sándor és mtsai (szerk.): *Nyelv, nemzet, identitás*. I. Debrecen–Budapest, Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, 171–176.

2007b A határtalanítás egy újabb megvalósulásáról. In: Benő Attila – Fazakas Emese – Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Nyelvek és nyelvváltozatok. Köszöntő kötet Péntek János tiszteletére*. II. Kolozsvár, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, 399–405.



## ROMÁN EREDETŰ KICSINYÍTŐ KÉPZŐS SZÁRMAZÉKOK AZ ERDÉLYI MAGYAR SZÓTÖRTÉNETI TÁRBAN

### Kutatástörténet

Már a 19. században foglalkoztak a román nyelvnek a magyarra, elsősorban a magyar dialektusokra tett hatásával. A földrajzilag egymás mellett lévő nyelvek főként a szókincsre gyakorolnak erőteljes hatást, a nyelvi rendszer egyéb részrendszerei (pl. a szavak morfológiai felépítése, szintaktikai jellemzők stb.) kevésbé érzékenyek az idegen elemekre. Ennek értelmében a 19. századi munkák szólistákban, szótárakban tüntetik fel a román eredetű szavakat. Fontos azonban megjegyezni, hogy mivel az egyes – román szókészleteti hatást vizsgáló – munkák eltérő nyelvi rétegekre vonatkoznak, így az ezekből származó számadatok egymással nem mérhetők össze.

Elsőként Gyarmathi Sámuel az 1816-ban Bécsben kiadott *Vocabularium* című művében foglalkozott a román hatással, és több szó román eredetét bizonyította be. Gáspár János, Vass József és Hunfalvy Pál apróbb részletkérdéseket elemeztek. Edelspacher Antal *Rumun elemek a magyar nyelvben* (1876) című munkájában 142 román eredetű szóról tesz említést. Szinnyei József *Magyar Tájékoztató* (1893–1901) 340 román eredetű szó jelenik meg, majd ezt a listát további, Alsófehér megyében gyűjtött adatokkal egészítette ki Moldován Gergely. Damian István *Adatok a magyar–román kölcsönhatáshoz* (1912, Budapest) című munkájában további 200, románból átkerült szóról tesz említést. A 20. század első felében egy román nyelvű tanulmány is elkészült: Blédy Géza *Influența limbii române asupra limbii maghiare. Studiu lexicologic* (1942, Szeben). Ebben a szerző már 570 magyar szó román eredetét bizonyítja. A legnagyobb, monografikus jellegű munkát Márton Gyula, Péntek János és Vöő István szerkesztette, *A magyar nyelvjárások román kölcsönszavai* 1977-ben jelent meg Bukarestben, és 4243 olyan román szó szerepel benne, amely átkerült a magyar nyelvjárásokba.

A 20. századi kutatások történeti szempontból is elemzik a román–magyar kölcsönhatást. Alexics György 1911-ben a katonai szakszókincs román elemeinek listáját állította össze. Takáts István *Rajzok a törökvilágból* (Budapest, 1915) című munkájában román eredetű állattartással, elsősorban juhtenyésztéssel kapcsolatos szavakat mutatott be. Bakos Ferenc pedig *A magyar szókészlet román elemeinek története* (Budapest, 1982) című monográfiájában részletes történeti kitekintést nyújt.

## Román hatás számokban

1. táblázat. *A román nyelvi hatás századonkénti helyzete (Bakos 1982. 378.)*

Század	Szavak száma	Példa <sup>1</sup>
14.	4	kosár
15.	10	kaliba
16.	53	cimbora
17.	80	furulya
18.	134	áfonya
1800–1871	176	cujka
1872–1900	383	lej

A táblázathból világosan látszik, hogy időben a román hatás egyre erősödött, és a Trianon utáni állapot nincs is belefoglalva.

## A román eredetű szavak fogalomkörök szerinti megoszlása

Annak ellenére, hogy a 15–19. században Erdélyben a politikai hatalom a magyarok és a szászok kezében volt, a lakosság egy részét az alacsonyabb társadalmi rétegekhez tartozó románok alkották. Ennek természetes következménye, hogy a román–magyar nyelvi érintkezés az alacsonyabb társadalmi rétegek szintjén történt. Így a magyar szókincs román eredetű elemei a mindennapi élettel kapcsolatosak (Bakos 1982. 9–11.).

Bakos (1982) a következő fogalomköröket különíti el: emberrel kapcsolatos szavak (pl.: *batrin* 'öreg'); rokonsági kapcsolatok (pl.: *fáta*); ruházzkodás (pl.: *kozsók*); étel, ital (pl.: *palacsinta*); a ház és környéke (pl.: *kilim*); növénytermesztés (pl.: *batul*); állattenyésztés (pl.: *bács*); a falusi élettel kapcsolatos tevékenységek (pl.: *kaláka*); természet (pl.: *lunka*); ipar, kereskedelem (pl.: *izlot*); kultúra, hagyományok (pl.: *kolindál*); politikai, vallási élet (pl.: *beszerika*).

## Az Erdélyi magyar szótörténeti tár<sup>2</sup> román eredetű kicsinyítő képzős származékai

Nyelvészeti (és nem csak) vizsgálatok szempontjából a SzT. egyedülálló adatállományt nyújt, hiszen a 15–19. század közti időszak Erdélyének teljes – a legkülönbébb típusú dokumentumokban rögzített – szókincsét tartalmazza.

1 Bár századonként egyre növekszik a román eredetű magyar szavak száma, minden esetben egy példát emelek ki.

2 Továbbiakban: SzT.

A SzT. adataiból az erdélyi beszélt nyelv rajzolódik ki, ugyanis írott forrásokon kívül pl. tanúvallomások szövegei is bekerültek. A 15–19. századi törvénykezés pedig megszabta, hogy a tanúk vallomását pontosan, szó szerint rögzítsék.

A román eredetű szavak, ezeken belül a kicsinyítő képzős származékok külön címszavakként, illetve a beszerkesztett szövegekben<sup>3</sup> jelennek meg.

A SzT-ban összesen 26, szerkezetében kicsinyítő képzőt vagy annak tűnő fonémacsoportot tartalmazó címszó van: *balánka, berbécsecske, bojérocška, butéliácska, butuja, cápocška, cápocskabőr, delnicácska, fátácska, kalibácska, kártocška, kaszáló-pojánocška, lájbicska, lunkuca, plántácska, pojánocška, pojánka, pojenica, rézkondérocška, strázsaházacška, subica, subika, szádok-budunka, szárika, szárikás, szerviánka*. Ezek a következő fogalomcsoportokba sorolhatók: rokonsági kapcsolat (*fátácska*); a ház és környéke/háztartás (*butéliácska, butuja, kalibácska, kártocška, rézkondérocška, strázsaházacška, szádok-budunka*); ruházkodás (*lájbicska, subica, subika, szárika, szárikás, szerviánka*); állattenyésztés (*balánka, berbécsecske, cápocška, cápocskabőr*); növénytermesztés (*plántácska*); természet (*delnicácska, kaszáló pojánocška, lunkuca, pojánácska, pojánka, pojenica*); politikai élet (*bojérocška*).

Ami az átvétel módját illeti, három nyelvtani eljárás figyelhető meg: szótó átvétele, amelyhez magyar kicsinyítő képző kapcsolódik; az átvett fő összetett szó része; a románból maga a kicsinyítő képzős származék került át a magyarba.

1. Az első kategóriába azon román eredetű kicsinyítő képzős származékok tartoznak, amelyeknek csak a töve került át a magyarba, a képző már az átkerülés után tapadt hozzá. Természetes jelenség, hogy a leggyakoribb kicsinyítő képzők kapcsolódtak a főhöz: a ma is produktív *-cska* és *-ka*. Ilyen esetben a szuffixumnak honosító hatása is van, ezáltal idomul a magyar nyelvhez a román szó.

A SzT. címszavai közül a következők sorolhatók ebbe a kategóriába: *fátácska, lájbicska, subika, szerviánka, butéliácska, kalibácska, kártocška, balánka, berbécsecske, cápocška, plántácska, delnicácska, pojánácska, pojánka, bojérocška*.

2. A második kategóriába azokat a származékokat soroltam, amelyek esetében az idegen elem összetett szó része. A román eredetű fő bizonyos esetekben előtag, máskor utótag, a kicsinyítő képző pedig hol az idegen elemhez, hol pedig a magyar elemhez kapcsolódik.

A SzT. címszavai közül a következők sorolhatók ebbe a kategóriába: *rézkondérocška, strázsaházacška, szádok-budunka, kaszáló pojánocška*,<sup>4</sup> *cápocskabőr*.

3. A harmadik, kontaktológiai szempontból legérdekesebb kategóriába azon származékok tartoznak, amelyek eredeti alakjukban kerültek át a magyarba: *butuja, subica, szárika, szárikás, lunkuca, pojenica*. Mivel a román szavégek egy-

3 Mivel a SzT. anyaga óriási, ezért a vizsgálatba csak azokat a román eredetű kicsinyítő képzős származékokat vontam be, amelyek címszóként vannak kiemelve.

4 Bár a helyesírás nem vesz róla tudomást, a *kaszáló pojánocška* szerkezet összetett szónak tekinthető, hiszen szemantikai, szintaktikai és morfológiai szempontból egyaránt egy-egyként viselkedik, így a helyesíráson kívül semmi más nem indokolja azt, hogy szó szerkezetnek tartsuk.

beesnek a magyarban még produktív vagy már improduktívvá vált kicsinyítő képzőkkel, ezért a származék jelentésstruktúrájában megjelenik a 'kis, kicsi' jelentésjegy (l. pl. *pojenica* 'kis erdei tisztás', *subica* 'kissuba' stb.).

A kicsinyítő képzős származékot tartalmazó adalékok időbeli eloszlásából az látszik, hogy a korábbi évszázadokból, amikor az írásbeliség még nem öltött tömegméreteket, kevesebb adalék maradt fenn, mint a későbbi századokból. Összesen 54 adalék található a román eredetű, kicsinyítő képzőt tartalmazó címszavak alatt. Ezekből 3 16. századi, 11 17. századi, 22 18. századi és 18 19. századi.

Mindhárom 16. századi adalék a *subica* címszó alatt szerepel: 1529: Cui dedi pro expensis fl. octo ac pro dolman Swpicza caligis et calceis ac sartori quinque et denarios 90 [Vh; MNy XXXI, 125]; 1531: panum michi pro una supicza seu tunica parva purgama emere feci pro fl II 1/2 [Vh; DomH 112]; 1572 k.: Kys Myhal zolgalta barat Istwant ... zolgalatomert ados mynd Enye ydeigh fl 12 d 50, es 2 nadragh kysnycher, 1 fodor Jgler keccher swbyccha, ket Ing ket gatya es egy szwr es egy sywegh [Kv; TjK III/3. 262f]. A két korai adalék esetében latin szövegben jelenik meg a címszóként kiemelt *subica*, de mindkét esetben egy-egy magyar szó társaságában: dolmány és *subica* az elsőben, *subica* és tunika a másodikban. A 16. század második feléből származó adalék pedig már teljesen magyar nyelvű.

A 17. századi adalékok több címszó alatt jelennek meg: *berbécsecske* 1629: Tavalýi berebécsecskék nro. 116 [SzO VI, 102 Szu vára lelt.]; *bojérocška* 1641: niomunkban az Vayda kuldeot ... hagi mindenunet az felso orzagi boierok es boieroczkek el mennienek [Hurm. XV/II. 1084 Michael Literatus bistriciensis a beszt.i követekhez]; *cápocška* 1639: Cziapoczka ez idey nro 2 [Hsz; LLt]; 1646: Ez idei czapocška nro. 7 [Örményes TA; RákGI 601]; 1684: Ez idej Czapocška nrő 9. [Déva; UtI]; 1699: ezidei czapocška kető [Boroskrakkó AF; BfN dobozott anyag VI]; *cápocskabőr* 1684: Ez idej Czápocška Bőr nro 8. [Déva; UtI]; *kalibácska* 1681: Mint hagi a' Cziganyok(na)k, valami bizonyos jó rendb(en) valo hazok nincze(n), hanem csak imit amot, ē ki hol csinálhat maganak kalyibacskat, az Úr földén, ugi lak(na)k, azert bizonyos Sessiojok nem is irattathatot [Vh; ÉLt Urb. 41]; *kártocška* 1679: Kicsiny fedeles kártocška nro 1 [Uzdisztpéter K; TL. Bajomi János inv. 28]; 1688: Luczai Sándor adminisztrált ... Kártocskát, nro 6 [Porumbák F; UtI]; *strázaházacška* 1694: Kűlső Vár ... az Also Kaputol fel nyulo Kőfal mellet az leővő Bástya szegeletib(en) va(gyo)n egy fa Labokon allo eoszve bardolt fakbol csinált Strasa Hazacška [Kővár Szt; JHb Inv.].

A legtöbb adalék a 17. századból származik, és a következő címszavaknál fordul elő: *balánka* 1757: Egj Balánka bogár szarvu, futtosott 3 es(zten)dős<sup>a</sup> [Pusztasztmíklós TA; FRK. – \*tehén]; *butéliácska* 1751: kültem butéliatskákb(an) mind az Specialébol, mustrát mind az másikbol, azaz a második aszszu szőlő borából [Szentdemeter U; Ks 83 Borbándi Szabó György lev.]; *butuja* 1743: küldöttem ... Egy butuja Tejfelt [A.árpás F; EMLt Váradi Zsigmond gr. Teleki Ádámhoz]; *cápocška* 1706: Az idei czapocskak no. 6 [Görgény MT; Born. G. VII. 4]; 1743: Tavalýi Czápocška No 1 [Buza SzD; LLt 221. B]; 1791: In December 13a Kész pén-

zen vettem Tavaszi Czapocskákat 8 [Ks 108]; *delnicácska* 1773: Azon Kertin kívül valo Delnitzátskájában megterem esztend(önként) 1 [Szárhegy Cs; LLt]; *fátácska* 1715: hallottam ... it egy faluban két olha (!) fataczkat [Bethlen SzD; BK]; *kaszáló-pojánocska* 1747: a Zaharia kalibájánál lévő, három apro szántó és kaszáló Pojánátskák(na)k tetejétől fogva ... a Bértz felé [Nagyida K; Told. 27]; 1747: apro szántó és kaszáló Pojánotskák [Nagyida K; Told. 27]; *lájbicska* 1779: Egy Veres, egy Kék, s egy hammu szín láblitskák [Nsz; NkF]; *lunkuca* 1765: ezen Lunkutzát nem emlekezünk reá hogy mikor és ki irtotta légyen ki [Hosszútelek AF; JHb XXVII. 25. 5]; *pojánácska* 1746: a' Bükkös(b)en az Erdő között lévő Polyánocska a vulgo Pável Polyánnya a Néhai Zaharia Gábor kalibájánál lévő két Pojánocskábol a Kis Polyánb(an) bé járó útonn feljül az Erdő között [Nagyida K; Told. 9]; 1747: a' Meta ... nyulik a' kis és nagy Bükkös között valo életskére, mig egy Árkotskán által menvén ezen specificált Pojánatskákan feljül terminálódik [Nagyida K; Told. 27]; 1825: soha is az ők ki irtva lévő kevés pojánátskaikal meg nem elégedtek, hanem ... mindig bejebb, bejebb ... irtogattak es harapoztak [Kötelesmező SzD; TSb 47 Veszutz Todor (50) gr. Kornis Ignác szolgáló embere vall.]; *pojánka* 1781: Az alsó pojánkán (sz). A Közepső pojánkán (k) [Szárazpatak Hsz; EHA]; XVIII. sz. v.: a' Pojánka (sz) [Zabola Hsz; EHA]; *pojenica* 1782: azt tudom hogy égy helyyetskét a Gorbai határon in vályyá Ungurulu nevezetű völgyben Pojáná Boldizsojének hívják melly Pojenitzát én tudom, hogy olly kitsiny helyy volt tsak az én emlekezetemre is, hogy alig termett meg rajta égy szekeretske széna ... de ezen Pojenitzát miért hívják annak, nem tudom [Paptelke SzD; JHbK VIII/18 Petrán Togyér Senior (72) jb vall.]; *részkonidérocška* 1729: Egy káposztás Uti réz Kandérotska [CsS]; *subika* XVIII. sz. v.: Egy veres Subika ... Egy ramas Aszony Embernek valo Czima (!) [Borb.]; *szárika* 1739: Szárikámot az nyakambol kivetvén, mondám az Öcsemnek, Lőjjed ... mert el kell vesznünk [Kézdisztlélek Hsz; HSzjP St. Hodor (49) pp vall.]; 1752: Edgy Szürke Szárika [Szászveszöd NK; JHb XXIII/27]; 1758: Egy szárika valora flor. Hung 1. den. 24 [Páké Hsz; HSzjP]; *szárikás* 1796: jötteenek hozzá oda ki valo szárikás ismémentlen emberek [Hidvég Hsz; HSzjP Támpa István (60) col. vall.]. Legtöbb címszónál csak 18. századi adalék jelenik meg.

19. századi adalékok a következő címszavaknál jelennek meg: *kalibácska* 1829: Az Ujj hegyről le jövő, út mellett a Város végénn, az agyag gödröknél vagy egy szegeletetske, melyenn egy földbe ásott kalibátska meg férne [Dés; DLt 729]; *plántácska* 1803: szép ágas plántátska [Harangláb KK; UnVJk]; *pojánácska* 1825: soha is az ők ki irtva lévő kevés pojánátskaikal meg nem elégedtek, hanem ... mindig bejebb, bejebb ... irtogattak es harapoztak [Kötelesmező SzD; TSb 47 Veszutz Todor (50) gr. Kornis Ignác szolgáló embere vall.]; *pojánka* 1825: az also Pojankánn (k). A Felső Pojankánn (sz) [Szárazpatak Hsz; EHA]; *strázsházacska* 1807: a midőn azon hely még szabad hely volt, egy kis Strázsa házatska volt réá építve [Apahida K; RLt O. 5 Moga Von (50) col. vall.]; *szádok-budunka* 1840: Juh fejő 2. Krinta 1 és 2 Turos Désa R. for. 3. ... 2. Zádag vagy hársfa Budunka R. for. 2 [Várhegy MT; TLt Közig. ir. 1042 Bencze Illyés lelt.]; *szárika* 1801: Georgie N.



mint egy 20. esztendőös ... sárga hajú, az Oláh Országi modra fésűlve ... egy kurta rongyos Olah bundát, s' azon felyül egy uj, ugy nevezett záríkat ... viselvén [DLt nyomt. kl]; 1801: Szávu Popa mint egy 24. esztendőös ... fekete szemü és hajú, az Oláh Országi modra fésűlve ... egy nagy Oláh bundát és azon felyül egy régi ugy nevezett záríkat viselvén [DLt nyomt. kl]; 1803: Bochoday András ... öltözete völt egy viseltes Szárika, egy viseltes fekete Bárány – bőrrel prémezett, és zöld posztóju Süveg [DLt nyomt. kl]; 1808: Felső Porumbáki ... Gyitza Pap János ... visel szőrös Oláh bubot vagy szárikát [DLt 171 nyomt. kl]; 1811: hegyi Tolvajok ... vitenek el ... Három ujj által vetöt ... Egy ujj szárikát ... Egy Puskát [DLt 629 nyomt. kl]; 1817: Egy Szilágyi modi fekete váslott Czomb középig érő szárika, vagy Gubába [DLt 70 nyomt. kl]; 1819: aprobb panaszokból világosságra jöven az, hogy egy uj szárika az eő kegyelme házánál tanáztatott meg [Bereck Hsz; HSzjP]; 1826: a' Nyakamba levő szárikámat ki huzta és el vitte [Lisznyó Hsz; HSzjP Karátson Gyurka (36) prov. vall.]; 1829: Tudom azt nyilván mivel szemeimmel láttam, hogy Hoszszu Péternek egy szárikáját el vette [Bodzaforduló Hsz; HSzjP Bulárka Thoma (40) vall.]; 1839: Majláth Jeremiás ... visel ... fekete zekét, vagy is sokszor csak szárikát [DLt 1355 nyomt. kl]; *szárikás* 1873: néhány ... vámhivatalnok lakik itt<sup>a</sup> a nagyszerű magányban, heteken át alig látva mást, mint egy-egy nyájai után számaron haladó nagy sárikás<sup>b</sup> és kucsmás juhászt [Orbán, SzfLeír. VI. 77. – <sup>a</sup>A brassói Királyhegyen lévő határállomáson. – <sup>b</sup>Így! Lapalji jegyzetben: Lombos suba, melyet a hétfalusiak (Br) viselnek. Ez az értelmezés nem a szárm-ra, hanem az alapszóra vonatkoztatható]; *szerviánka* 1849: 12. sing kartont ... Egy Szerviánka ... égy fel duczet kés, és villa [Dés; DLt]. Az a tény, hogy a *szárika* és *szárikás* címszavak alatt összesen 11 adalék jelenik meg, azt mutatja, hogy ennek a ruhadarabnak a használata a 19. században terjedt el, vált divatossá.

## Összegzés

Az a tény, hogy a SzT. címszavakként kiemelt román eredetű kicsinyítő képzőt tartalmazó származékai többféle nyelvtani eljárással kerültek a magyarba, a két nyelv szoros kapcsolatára utal, hiszen az átvevő nyelv, vagyis a magyar számára természetes az, hogy a román eredetű szót produktív magyar kicsinyítő képzővel lássa el, ezzel mintegy idomítva a magyarhoz, ugyanakkor az is természetes, hogy magát a kicsinyített származékot vegye át, megőrizve annak kicsinyítő jellegét.

A századonkénti megoszlás viszont nem arra utal, hogy a 16. században a román nyelv hatása kisebb lett volna, mint később, hanem egyszerűen általában is sokkal kevesebb adalék van a korábbi századokból, mint a későbbiekből (az írásbeliség elterjedésével arányosan).

A következőkben érdemes lenne a SzT. teljes adatállományát megvizsgálni abból a szempontból, hogy milyen szövegkörnyezetben fordulnak elő ilyen származékok, amelyek nincsenek feltétlenül címszóként kiemelve.

## Szakirodalom

BAKOS Ferenc

1982 *A magyar szókészlet román elemeinek története*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

MÁRTON Gyula–PÉNTEK János–VÖÖ István

1977 *A magyar nyelvjárások román kölcsönszavai*. Bukarest, Kriterion Könyvkiadó.

## Forrás

*Erdélyi magyar szótörténeti tár*. I–XIV. 1975–2002. (I–VIII. főszerk. Szabó T. Attila, I–IV. Bukarest, Kriterion Kiadó, VI–VIII. Budapest–Bukarest, Akadémiai Kiadó – Kriterion Kiadó, IX–XI. főszerk. Vámszer Márta, Budapest–Kolozsvár, Akadémiai Kiadó – Erdélyi Múzeum-Egyesület, XII. főszerk. Kósa Ferenc és Fazakas Emese, Budapest–Kolozsvár, Akadémiai Kiadó – Erdélyi Múzeum-Egyesület, XIII–XIV. főszerk. Fazakas Emese, Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület).



## EGY NYELVJÁRÁSSZIGET JELLEGÉNEK VIZSGÁLATA HANGSTATISZTIKAI MÓDSZERREL

### 1. Bevezetés

A nyelvjárás meghatározása, presztízisének megítélése maga a korok változásával is változott. Míg a korábbiakban a köznyelvnél alacsonyabb értékűnek, provinciálisnak értékelték, a lassan teret hódító, hozzáadó perspektívát követő anyanyelvoktatás, a szociolingvisztikai vizsgálatok következtében megfigyelhető egy kiegyenlítő irányt vevő megítélés mind a szakma, mind pedig a nyelvhasználók részéről, ami alacsonyabb stigmatizáltsághoz vezet. Tanulmányomban Deme László értelmezését veszem alapul, mely szerint földrajzi értelemben „a nyelvjárást a nemzeti nyelv egy földrajzilag megfogható egységének kell értelmeznünk, amelynek nyelvvállapota eltér a többi területétől és a köznyelvitől, s amely még maga is kisebb részekre oszlik, vagyis földrajzilag kifelé egység, de befelé még összefoglaló fogalom” (Deme 1953. 10.). Nyelvi tekintetben úgy értelmezzük a nyelvjárást, mint „jelenségek, sajátságok komplexumát; s ha e sajátságoknak a komplexumban elfoglalt aránya, helyzete, súlya eltérő a másikkban elfoglalttól, ez már a másiktól eltérővé teszi magát a komplexumot is” (Deme 1953. 11.).<sup>1</sup>

Deme László értelmezésében a nyelvjárás dialektológiai nézőpontból tehát „váltfaj, mégpedig helyi váltfaj; önállósága kifelé, egysége befelé viszonylagos” (Deme 1953. 10.).

Feltehetőleg a világon nem említhetünk olyan nagyobb népet, amelynek történetében ne lehetne felfedezni, hogy bizonyos kisebb csoportjai mozogtak egy bizonyos régió belül. A magyarság esetében is számolni kell ezzel a jelenséggel. Az ilyen, lakóhelyét megváltoztató csoport viszonylatában pedig természetes, hogy az új megtelepedési helyre magával viszi az addig is használt nyelvjárását, amely aztán valamilyen mértékben bizonyosan eltérő lesz a környezet nyelvjárásához viszonyítva. Ilyen mozgások eredményeképpen jönnek létre a sziget jellegű, földrajzi alapon is elkülöníthető nyelvváltozatok.<sup>2</sup> Ezek együttes megnevezéseként használta Benkő Loránd (1967. 455–464.) a *nyelvjárássziget* terminust, amelynek egyes altípusait a következőképpen határozza meg: „*belső nyelvjárás-*

---

1 Deme László nézőpontját a dialektológiáról, valamint a nyelvjárások tipizálásának alapjairól Imre Samu bírálta, és ő Laziczius Gyulával ért egyet. Erről bővebben l. Imre 1979.

2 A nyelv- és nyelvjárásszigetek további meghatározásaiért l. Garr 2004; Szabó 1995; Kerswill–Trudgill 2005; Rosenberg 2005.

*szigetekről* beszélünk akkor, ha a betelepülés azonos nyelvi környezetbe történik, *külső nyelvjárásszigetekről* akkor, ha idegen, más nyelvű népesség veszi körül a nyelvi szigetet alkotó csoportot” (Benkő 1967. 457.).<sup>3</sup> A két fő típus mellett megemlíti egy harmadik lehetséges helyzetet is, amikor a csoport az összefüggő nyelvterület széleire telepedik, ezt nevezi *peremhelyzetnek*.

A nemzetközi, valamint a későbbi magyar szakirodalomban a *külső nyelvjárássziget* terminus helyett már a *nyelvsziget* megnevezéssel találkozunk. A *nyelvsziget* (*language island*, *Sprachinsel*) meghatározásában Hutterer meghatározását használom, amely szerint a nyelvsziget egy nyelvi kisebbség belsőleg strukturált települése egy körülhatárolt földrajzi térben, egy más, nyelvi többségbe beágyazódva (Hutterer 1982. 178.).

Ettől különbözik a *nyelvjárássziget* jelentése, amely tulajdonképpen egy embercsoport migrációja az adott nyelvterület egyik részéről egy másikra. Azért is nagyon fontos ez a különbségtétel, mert a nyelvjárásszigetek esetén, a kölcsönös érthetőség okán elvárható, hogy különböző intenzitású kapcsolatba kerülnek a beszélők a környező nyelvjárásokkal, ez pedig nyelvi szinten is megmutatkozik (Kerswill–Trudgill 2005. 204.).

A két fogalomnak Péntek János is hasonló meghatározásait ajánlja: „alapértelmezésben a *nyelvsziget* azt jelenti, hogy az A nyelvet (többnyire annak valamely dialektusát) B nyelvi környezetben beszélik (...) A *nyelvjárássziget* valamely azon nyelvi dialektusnak mint szigetnek egy másik dialektusba (nyelvjárási régióba) való beékelődését jelenti” (Péntek 2005. 407.).<sup>4</sup>

Mint minden nyelvváltozat, a nyelvjárás is változik, és a nyelvjárási változásnak számos manifesztációja lehetséges. Ezek közt a nyelvjárás konvergenciája és divergenciája befolyással van a szomszédos nyelvváltozatok kapcsolatára. A konvergencia és a divergencia valószínűleg azóta létezik, amióta maguk a nyelvjárások is. Számos történeti fejlemény, beleértve a társadalom modernizációját, rajta hagyta a nyomát a nyelvjárások természetén, és részben megváltoztatta a konvergencia és a divergencia dinamikáját is. Sőt, leszűkítette azt nyelvjárás – sztenderd nyelvváltozat irányú konvergenciára<sup>5</sup> (Hinskens–Auer–Kerswill 2005. 1.).

A nyelvjárási konvergencia a nyelvjárások közötti hasonlóság növekedését jelenti; magába foglalva a nyelvi egységesülést, fókuszálást és a nyelvi repertóár homogenizálódását, beolvasztva a hagyományos nyelvjárásokat. A nyelvjárá-

3 Kiemelések az eredetiben.

4 Kiemelések az eredetiben.

5 „Dialect change can have several different manifestations. Among these, dialect convergence (dc) and dialect divergence (dd) noticeably affect the relationships between related dialects. Dc and dd have probably been present for as long as dialects have existed. Various historical developments, including the ‘modernisation’ of society, have left their mark on the very nature of dialects and have partly changes the dynamics of dc and dd; moreover, they have broadened them to dialect – standard language convergence.” (Hinskens–Auer–Kerswill 2005. 1.) – a szerző fordítása.

si konvergencia a belső rendszer változatosságának, különösképpen kvantitatív változatosságának egyszerűsödéséhez vezethet.

A nyelvjárási divergencia a nyelvjárások közti hasonlóság csökkenését jelenti, amit érinti a nyelvi diverzifikálódást, megnöveli a diffúziót, valamint elősegíti a heterogenizációt, jóllehet a divergencia a repertoárra való összpontosulásához vezethet, ami által a folyamatot túlélő változatok lényegesen eltérőbbekké válnak egymáshoz képest (Hinskens–Auer–Kerswill 2005. 1–2.).

Amennyiben a nyelvre (a magyar nyelvterületre) egy nyelvi kontinuumként tekintünk, a szigethelyzetben levő nyelvváltozatok megtörik ezt, és diszkontinuitást eredményeznek. „A nyelvjárásterület tipológiai diszkontinuitása a szigethelyzetben levő nyelvjárásnak a tágabb környezete irányába való konvergens mozgását eredményezi: a sziget belemosódik a környezetébe. A nyelvsgiget ezzel szemben konzerválódik, külön fejlődik: archaizmusok és sajátos neologizmusok egyaránt jellemezhetik” (Horger 1934. 5., idézi Péntek 2005. 409.).

A fenti terminológiában tehát a nyelvjárásszigetek esetében kutatásaink a konvergálódás, míg a nyelvsgigetek tekintetében a divergálódás jelenségét fogják mutatni.

Péntek János 2005-ben megtartott akadémiai székfoglaló beszédében<sup>6</sup> összefoglalta mindazokat a szigetjellegű alakulatokat, amelyek Románia területén feltérképezhetők voltak. Megállapításai szerint a következő települések esetében releváns a szigethelyzet kérdése: Magyardécse, Tatrang, Krizba, Halmágy, Kóbor, Datk, Nagymoha, Oltszakadát, Lozsád, Csernakeresztúr, Végvár, Szárazajta, Alsórakos, Erdőfüle, Jánosfalva, Köröstárkány, Újszentes, Igazfalva, Németszentpéter, Kísszentpéter, Lázárvölgye, Nagykároly környéki (elmagyarosodott sváb) nyelvjárássziget (Csanálos, Mezőfény, Mezőpetri, Kisdengeleg).

„A magyar nyelvhatár északkeleti peremén fölmerült Domokosnak és Magyardécsének a nyelv- és nyelvjárássziget volta. Ez a két település nemcsak a nyelvhatár, hanem két nyelvjárási régió, az északkeleti és a mezősi érintkezési sávjában is fekszik, Domokos viszonylag elszigeteltebben. (...) Magyardécse tipológiaiilag is sziget, éppen, mivel a nyelvjárásában nem lelhetők föl a mezősi nyelvjárás legjellemzőbb sajátosságai, az *a*-zás és az *e*-zés” (Péntek 2005. 409–410.).

A felsorolt szigethelyzetű alakulatok mindenike esetében szükséges az alapos kutatás elvégzése ahhoz, hogy megnyugtató képet tudjunk felvázolni a romániai magyar nyelvjárásszigetekről. Így, első lépésben, Magyardécsénél kezdődik meg a kutatás.

6 Az elhangzott beszéd nyomtatásban a *Magyar Nyelv* c. folyóiratban jelent meg, a továbbiakban így hivatkozom rá: Péntek 2005.

## 2. Anyag és módszer

A magyar nyelvjárástudományban hiányként értékelhető, hogy míg a magyar nyelvterületen identifikálható nyelvváltozatok különféle szempontokat érvényesítő tipologizálása már többször is megtörtént,<sup>7</sup> az ezeket a típusokat megterő, az elméleti típustól lényegesebben eltérő nyelvjárásszigetek leírása terén vannak elmaradásaink.

Péntek János rövidebb terjedelmű írásában ugyan leltárba veszi a romániai magyar nyelvjárásszigeteket, azonban ott részletes tárgyalásukra nem volt lehetőség. Munkájából a legfőbb érveket ismerhetjük meg, és kitűnő kiindulásul szolgál egy alapos kutatás megkezdéséhez. Ahhoz, hogy a romániai magyar nyelvjárásszigetek leírását elvégezhessük, első körben ezt a térképet kell végigkövetni. Szükséges az elemzéseket elvégezni, és mindenik elemzés során, további kérdések mellett, azt is feltenni, hogy az adott település nyelvjárása a magánhangzófonémák funkcionális megterheltsége alapján szigetjellegű alakulatnak számít-e.

Dolgozatomban hangstatisztikai mérések segítségével igyekszem kideríteni, hogy erre a kérdésre milyen választ adhatunk Magyardécse vonatkozásában.

Elsősorban talán azt szükséges tisztázni, hogy milyen követelményeknek kell megfelelnie a nyelvjárási anyagnak úgy, hogy az ne csak a nyelvtudomány, de más tudományok számára is hasznosítható legyen. Ezeket Benkő (1967. 455.) foglalja össze:

1. „a nyelvi anyag minél nagyobb volta, részletekbe elmélyedő gazdagsága;
2. a nyelvi rendszer minden részterületére (a hangállományra, a nyelvtani szerkezetekre, a szókincsre) való kiterjedése;
3. a lejegyzések, illetőleg a más módokon való archiválásnak az élő nyelvi valóságot minél tökéletesebben, hívebben tükröztető volta;
4. a nyelvi anyagnak a nyelvterület egészére való kiterjedése és arányos eloszlású elhelyezkedése;
5. az ilyen kiterjedésű és eloszlású anyagnak az összevethetőséget biztosító azonossága.”

Ezeket a feltételeket mind teljesítik azok a nagy gyűjtések, amelyeknek eredményei többé-kevésbé napvilágot láttak (atlasz, nyelvöldrajzi szótár stb.).<sup>8</sup>

A nagy nyelvjárási adattáraink közül a vizsgálatom fókuszában álló kutatópont csak *A romániai magyar nyelvjárások atlaszában* (RMNyA.) szerepel. Ennek következtében nem áll módunkban összevető áttekintést végezni mondjuk két adattár magyardécei adatai közt. A vizsgálat adattára tehát a Magyardécséről gyűjtött, RMNyA.-ban megjelenő adatokból áll.

A RMNyA. munkálatait Szabó T. Attila szorgalmazására a Kolozsvári Nyelvtudományi Intézetben Emil Petrovici tette lehetővé 1955-ben, megteremtve egy-

7 L. Balassa 1891; Horger 1934; Lazicius 1936; Veress 1896a, 1896b; Kiss 1988; Juhász 2001.

8 A magyar nyelvjáráskutatás történetéről több részleges vagy teljes áttekintés is készült, l. Szabó T. 1941; Kálmán 1949; Márton 1969, 1973; Bárczi 1975; Bakó 1994; Juhász 2016a.

úttal a szükséges feltételeket is. A kérdőfüzet előkészítése már 1956-ban megkezdődött azzal a céllal, hogy a nyelvjárásokra általában (de a romániai magyar nyelvjárásokra sajátosságosan is) jellemzők legyenek az adatok.

A kérdezőfüzet összeállítói az addigi nyelvföldrajzi gyűjtések tapasztalataira alapoztak. Felhasználták az 1940-es évek folyamán Kolozsvár és környékén, valamint a Fekete-Körös völgyében végzett nyelvföldrajzi gyűjtések 2269 címszavas kérdezőfüzetét. Az összevethetőség biztosításáért pedig teljesen beépítették a MNyA. kérdőfüzetét is a csángó és a székely mellett.

A szóanyag összeválogatásakor a magyar és a román nyelvatlasz tárgykörei szerint tizenegy kérdéscsoportot állítottak össze úgy, hogy a nyelvtani kérdésanyag nagy része is a népi élet különböző fogalomkörébe iktatva, természetszerű összefüggésben jelentkezzen. Így a kérdőfüzetben a címszavak száma 3379-ben véglegesült, amit aztán Murádin László összesen 137 településen kérdezett ki.

A RMNyA.-ban a kutatópontok területi megoszlásában (l. 1 táblázat) szerepet játszottak Erdély nemzetiségi viszonyai, a tömbben és a szórványban élő magyarság területi elhelyezkedése (Murádin 1995. 5–8.).

**1. táblázat.** *A RMNyA. kutatópontjainak területi megoszlása*

Régió	Kutatópontok száma
Bánság	8
Bihar	8
Kalotaszeg	6
Kővár vidéke	3
Szamoshát és Érmellék	6
Szilágyság	8
Máramaros	2
Mezőség	41
Moldva	4
Székelyföld	51
<b>Összesen</b>	<b>137</b>

A gyűjtés során az 1949-ben elfogadott egyezményes hangjelölést használta. Az alkalmazott módszer ugyanaz volt, mint a MNyA. esetében.<sup>9</sup> Településenként általában a gyűjtő egy adatközlőtől kérdezte ki a teljes kérdőfüzetet, a bizonytalan adatokat ellenőrizte további adatközlők által. Miután a terepmunka befejeződött, az 1967-es évben kezdődött meg a begyűlt anyag térképezésre való előkészítése, azonban az 1970-es évek végén már valószínűtlen volt az atlasz kiadása, így a gyűjtött anyag adattárként való közzététele mellett döntött Murádin László és Márton Gyula (Murádin 1995. 5–8.).

9 Erről részletesen l. Lőrincze 1975.



Sok évvel később azonban „a RMNyA. reménytelen kiadási helyzetében a Magyar Nyelvtudományi Társaság pártfogása és az Országos Tudományok Kutatási Alap (OTKA) anyagi támogatása hozott fordulatot. Ekkor alakulhatott meg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtörténeti és Nyelvjárástani Tanszékén az a néhány fős, fiatal kutatókból és egyetemi hallgatókból álló munkacsoport, amely feladatul kapta a szerkesztést, a kiadás technikai megtervezését és nyomdai előkészítését” (Juhász 1995. 13.). Mostanra pedig az adattár teljes anyaga megjelent atlasz formájában is. A sorozat utolsó, tizenegyedik kötete 2010-ben látott napvilágot.<sup>10</sup>

Magyardécsről tehát egyelőre csak ezen hányattatott sorsú adattár alapján tudunk beszélni, amely azonban kitűnően alkalmas vizsgálatunk elvégzésére.

Amióta a számítógép lehetőséget teremtett arra, hogy a nyelvészeti kutatásokba is bevonják, a dialektológia is igyekezett – a lehetőségekhez mérten – az új korszakot nyitó eszköz használatát beépíteni. Ennek egyik eredménye, hogy a RMNyA. már számítógépes szerkesztéssel készült, de további eredménye, hogy Vékás Domokos létrehozta a *Bihalbocs* nevű, számítógépes dialektológiai feladatokat ellátó programot,<sup>11</sup> amelyet azóta is fejleszt Vargha Fruzsina Sárával. A *Bihalbocs* fejlesztőinek egyik célja, hogy a létező összes nagy magyar nyelvjárási adattár informatizálásra kerüljön, amelyeket aztán integrálva,<sup>12</sup> átfogó képet kaphatunk a magyar nyelvjárásokról, és várhatóan több millió adattal is rendelkezünk majd. A *Bihalbocs*ban mára már a RMNyA. 1504 térkép-lapja informatizálva van, így a vizsgálatot elsősorban mindig az informatizált adattár alapján végzem.

Az 1504 informatizált térkép-lap összesen 221 850 adatot tárol, ennek csak egy bizonyos hányadával dolgozom az elemzés során. Kutatásom fókuszában ugyan Magyardécs áll, azonban megkerülhetetlen, hogy a magyardécsi adatokat összevegyem az őt körülvevő kutatópontok adataival. Ennek megfelelően mindvégig a RMNyA. „F” jelzetű tartományát általában vizsgálom, amely a következő kutatópontokat foglalja magában (szögletes zárójelben előbb a RMNyA.-ban található azonosítószámát, a pontosvessző után a Bihalbocs rendszerében való azonosítószámát is adatom): **Baca** (Beszterce-Naszód megye) [F1; 37]; **Szásznyíres** (Kolozs megye) [F2; 38]; **Magyardécs** (Beszterce-Naszód megye) [F3; 39]; **Sófalva** (Beszterce-Naszód megye) [F4; 40]; **Kérő** (Kolozs megye) [F5; 41]; **Ördögösfüzes** (Kolozs megye) [F6; 41]; **Tacs** (Beszterce-Naszód megye) [F7; 43]; **Mezőveresegyháza** (Beszterce-Naszód megye) [F8; 44] és **Zselyk** (Beszterce-Naszód megye) [F9; 45].

A nyelvjárások tipológiai elkülönítése általában hangtani alapon a legcélszerűbb, ezt a szempontot szükséges a nyelvjárászigetek vizsgálatánál is érvényesíteni elsősorban, hiszen az alaktani sajátságok valamivel limitáltabb képet nyúj-

10 A RMNyA. kiadásának történetéről l. Juhász 2016b.

11 A számítógépes dialektológia alapvetéseiről l. Vékás 2007., továbbá Juhász 2014.

12 Erről részletesebben l. Vargha 2015.

tanak pontosan a viszonylag zárt grammatikai rendszer miatt, végül a lexikon szintje (a nyelvföldrajz) támogathat bennünket ebben a fajta tevékenységünkben.

A magyar nyelvjárassziget-kutatások történetében Szabó József (1990) munkáját tekinthetjük a legátfogóbbnak, módszertana ebben a vizsgálatban is mindvégig útmutatóul szolgál.

Függetlenül attól, hogy ebben a kutatásban egyetlen kutatópontra fókuszálunk, nem elégséges csak annak az egy településnek a nyelvjárási adatait megvizsgálni, hanem a vele szomszédos települések adatait is szükséges áttekinteni, hiszen így rajzolhatók meg azok a kontrasztok, amelyekre alapozva aztán – ha van hozzá elegendő megalapozottság – kijelenthetjük, hogy az adott nyelvjárás valóban egy szigetjellegű alakulat-e. Mivel a hangtani elemzés során rengeteg adattal kell dolgozni, a számítógép nyújtotta lehetőségeket kihasználva, elsősorban egyszerű statisztikai módszerekhez szerencsés folyamodni.

Ahhoz, hogy a vizsgálat kiegyenlített lehessen, szükséges, hogy biztosított-nak tekinthessük a megfelelő összehasonlíthatóság elvét a vizsgált kilenc kutatópont esetében. A megfelelő összehasonlítás fő kritériumának azt tarthatjuk, hogy nagyjából ugyanolyan mennyiségű adatunk álljon rendelkezésre. Az informatizált adatok számát a 2. táblázat összesíti.

**2. táblázat.** *A kutatópontok informatizált adattárának elemszámai*

<b>Kutatópont</b>	<b>Informatizált adatok száma</b>
Baca	1664
Szásznyíres	1674
Magyardécse	1656
Sófalva	1835
Kérő	1626
Ördögösfüzes	1627
Tacs	1620
Mezőveresegyháza	1701
Zselyk	1669
<b>Összesen</b>	<b>15 072</b>

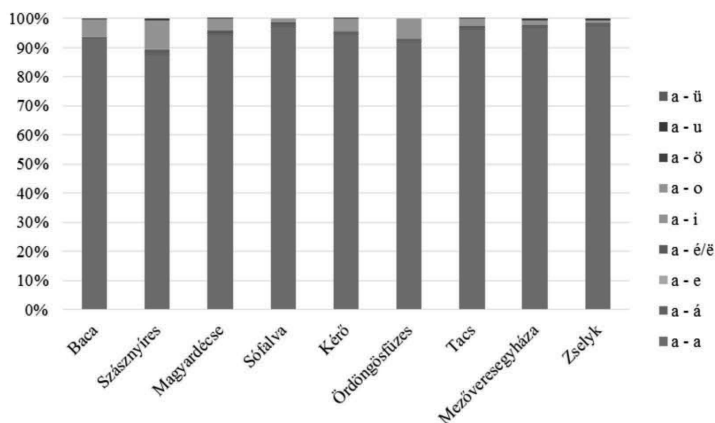
Amint a 2. ábra szemlélteti, az adatok kiegyenlítettek a települések esetében, legalább 1620 informatizált adattal rendelkezünk mindenik kutatópont esetében, így az adattárat alkalmasnak tarthatjuk ilyenfajta statisztikai vizsgálatok elvégzésére.

A hangtani vizsgálat nagyon fontos, ez adja a kutatás eredményességének fő gerincét, ezért – Szabó Józsefet követve – az egyes kutatópontok magánhangzóit a más fonémák helyén megfigyelhető előfordulási gyakorisága (funkcionális megterheltsége) alapján elemezzük.

Ebben a kutatásban az informatizált adatok (összesen 36 056) manuális feldolgozása került sorra, hiszen azt szükséges kideríteni, hogy számbelileg hogyan fejeződnek ki a hangmegfelelések. Ez azt jelenti, hogy településenként szükséges megszámolni, hogy pl. hány *é* fonéma helyét foglalja el az ejtésben az *í* hang, hiszen ezeket már nem tudjuk egyszerű hangrealizációnak tekinteni. Itt már hangrendszerbeli elmozdulásokkal kell számolnunk. Ebben az esetben a manuális munka elvégzése megkerülhetetlen.

A számszerű eredményeket összesítve megállapíthatjuk, hogy hangtani értelemben Magyardécse nyelvjárászigetet képvisel-e.

### 3. Hangstatisztikai eredmények

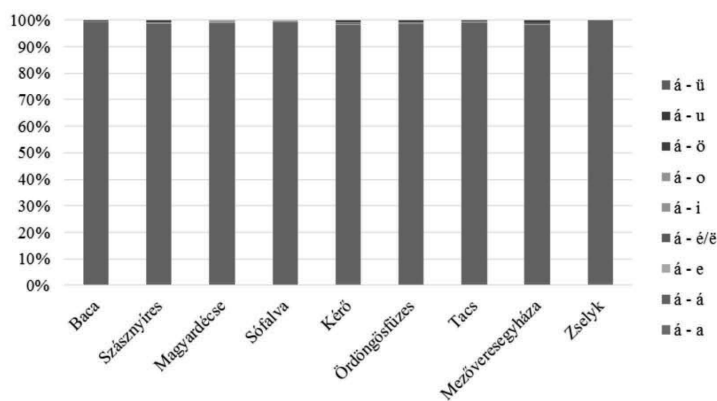


1. ábra. Az *a* hang realizációs módozatai

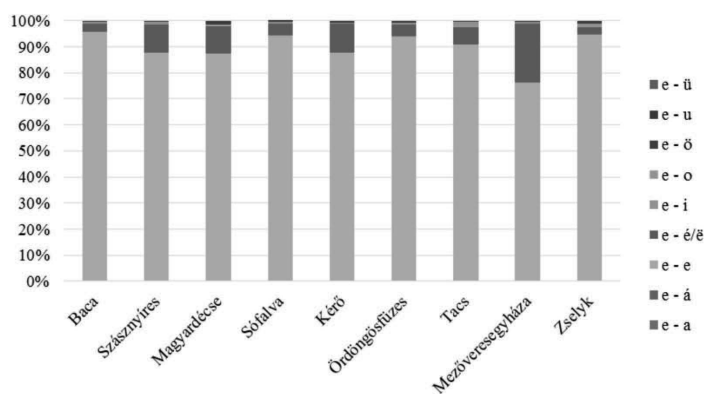
Az 1. ábrán az ***a* hang** különböző ejtismódozatainak megoszlását követhetjük nyomon, és megállapítható, hogy mindenik vizsgált kutatóponton legalább 85%-ban az *a* hang *a*-ként kerül ejtésre, ugyanakkor az is látható, hogy az *o* funkcionális megterheltsége is számottevő különösen Szászníres), Magyardécse, Kérő és Ördögösfűzes nyelvjárásában.

Az ***á* hang** vonatkozásában a 2. ábra egyértelmű: mindenik település nyelvjárásában abszolút többségben *á*-ként realizálódik, nagyon kevés esetben találunk példát *a*-ként, illetve *o*-ként való ejtésre.

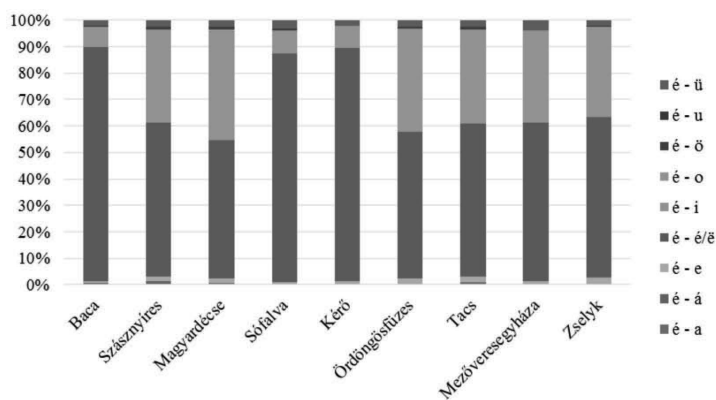
Az ***e* hang** – a 3. ábra szerint – az esetek túlnyomó többségében *e*-ként ejtődik, Mezőveresegyházán azonban magasabb az *ë* ~ *é*-ként való ejtismód aránya (22,39%). Nem ekkora mértékben, de a jelenség megfigyelhető Szászníres, Magyardécse és Kérő kutatópontokon is.



2. ábra. Az á hang realizációs módokozatai

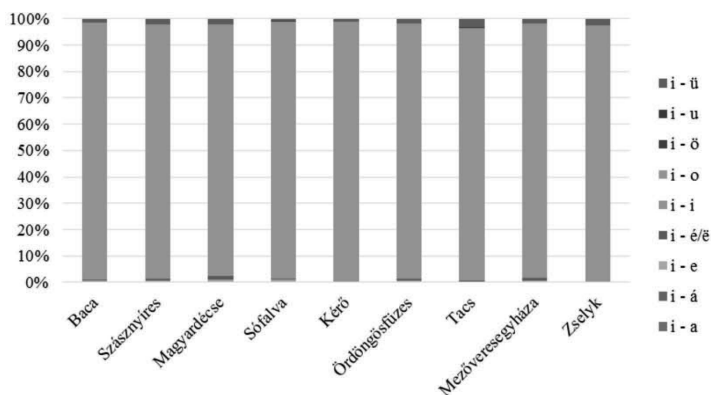


3. ábra. Az e hang realizációs módokozatai



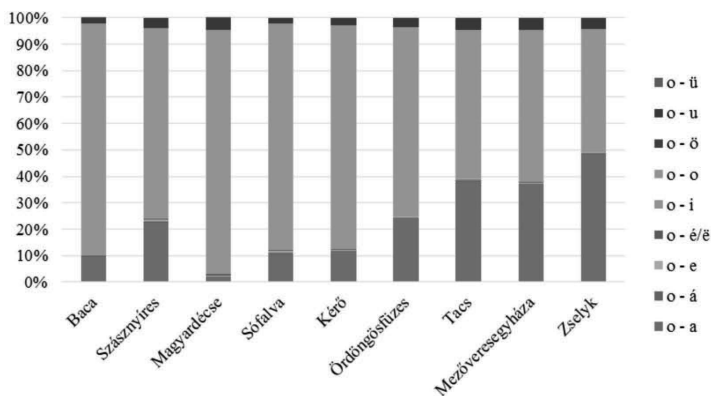
4. ábra. Az é hang realizációs módokozatai

Az **é** hang Szásznyíres és Magyardécse, valamint Ördögösfüzes, Tacs, Mezőveresegyháza és Zselyk esetében 50-60%-ban realizálódik *é*-ként, a fennmaradó eseteket az *i*-ként való ejtés jellemzi, ami Magyardécsén és Ördögösfüzesen a legmagasabb arányú. Emellett, kevés példában, azonosítható az *é* helyén *ü*-nek való ejtése is.



5. ábra. Az *i* realizációs módokozatai

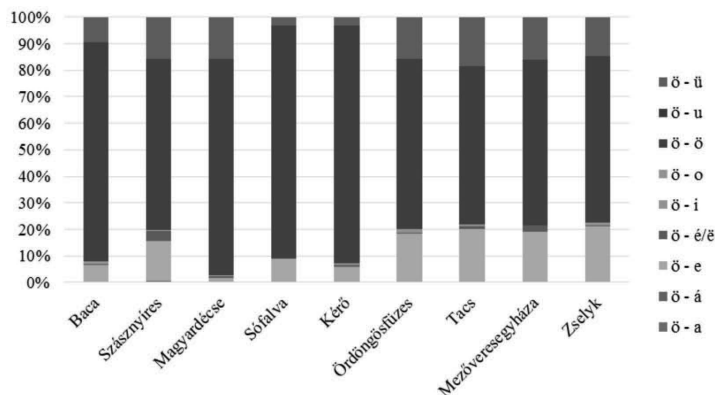
Az 5. ábra az **i** hang ejtémódokozatainak előfordulási gyakoriságát szemlélteti, és elsősorban azt láthatjuk, hogy nem jellemző valamilyen más hanggal való helyettesítés. Magyardécse esetében a legmagasabb (de ez is csak 1,44%) a nyíltabb *é*-vel való ejtés, illetve Tacson a legjellemzőbb (3,16%) a veláris párral, az *ü*-vel való helyettesítés.



6. ábra. Az *o* realizációs módokozatai

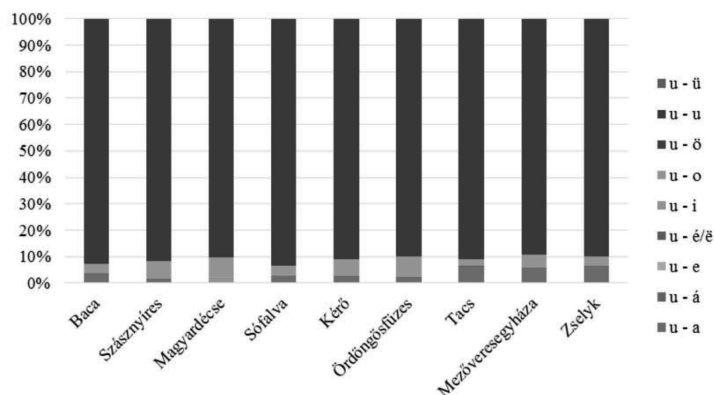
Az **o** hang realizációs módokozatainál (6. ábra) arra figyelhetünk fel, hogy a legtöbb kutatópontra az *o*-ként való ejtémód dominál, ez alól Zselyk a kivétel, ahol

49,26%-os az *a*-zás jelensége, és 46,52%-ban történik *o*-ként való ejtés. A másik lényeges észrevétel, hogy bár vannak még olyan kutatópontok, ahol az *o*-zás mértéke alacsony, Magyardécsen szinte hiányzik (előfordulása csupán 2,03%).



7. ábra. Az *ö* realizációs módozatai

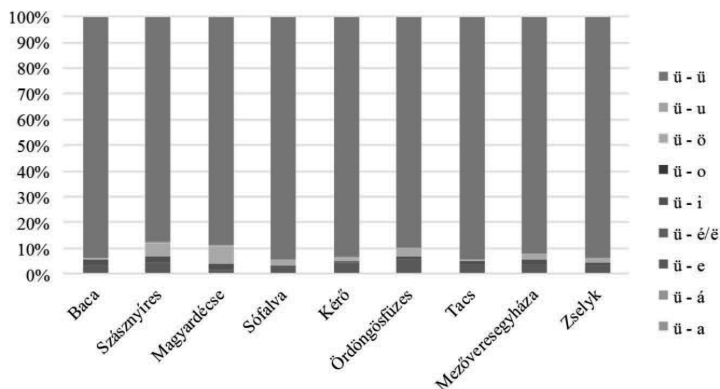
Az eddigieknél érdekesebb képet mutat a 7. ábra, amely az **ö hangok** realizációs variánsainak előfordulását reprezentálja. Hangsúlyos az *ö* hangok *e*-ként való ejtése (ez Magyardécsen szinte egyáltalán nem jellemző, de Bacán, Sófálván és Kérőn is alacsonyabb a többi kutatóponthoz képest). Másfelől viszont az *ö*-nek *ü*-ként való ejtése hangsúlyos a legtöbb kutatóponton, kivéve Sófálvát és Kérőt. Ördögösfüzesen, ezeken kívül, néhány olyan példa található, amelyben az *ö* helyén az *i* áll.



8. ábra. Az *u* realizációs módozatai

Nem észlelhetünk különösebb eltérést a 8. ábrán, nagyjából kiegyenlített arányban jellemző a vizsgált kutatópontokra az *u* helyett *o*-nak való ejtése, és

mindenhol megjelenik az *u* helyett *a* ejtése is, ez alól Magyardécse képez kivételt, ahol erre a jelenségre nincs példa.



9. ábra. Az *ü* realizációs módozatai

Az **ü hang** esetében az látszik a 9. ábrán, hogy túlnyomó többségben az *ü*-t *ü*-ként ejtették a beszélők az adatgyűjtéskor, ugyanakkor kevés számban, de találunk példát más ejtémódozatokra is, amelyek közül kiemelném a Magyardécsén legmagasabb arányú *ö*-ként való ejtést.

## 4. Összegzés

Az előbbieken áttekintett hangstatisztikai adatok alapján arra derült fény, hogy bizonyos funkcionális megterheltségi jelenségek nem egyformán jellemzik a mezősegi településeket. Magyardécse tekintetében úgy tűnik, hogy a statisztikai eredmények is alátámasztják Péntek János álláspontját, miszerint nyelvjárásziget abból a szempontból, hogy kevésbé mutatja nyelvjárásában az *a*-zást, illetve az *e*-zést, amelyek egyébiránt a mezősegi nyelvjárasi régiót jellemzik. További észrevételként fűzhetjük hozzá, hogy az *u*-nak *a*-val való helyettesítésére sincs példa, illetve a többi településnél magasabb az előfordulása az *ö*-nek *ü*-ként ejtésének, ami újabb indok arra, hogy Magyardécsét hangtani szempontból nyelvjárászigetként értékeljük.

## Szakirodalom

BAKÓ Elemér

1994 A magyar népnyelvkutatás sorsfordulói. *Magyar Nyelv* XC/2. 146–157.

BALASSA József

1891 *A magyar nyelvjárások osztályozása és jellemzése*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.

BENKŐ Loránd

1967 Nyelvjáráskutatás és településtörténet. *Magyar Nyelvőr* XCI/4. 455–464.

DEME László

1953 *A magyar nyelvjárások néhány kérdése*. (Nyelvtudományi Értekezések, 3.) Budapest, Akadémiai Kiadó.

GARR, W. Randall

2004 *Dialect Geography of Syria-Palestine 1000–586 B.C.E.* Winona Lake, Indiana, Eisenbraus.

HINSKENS, Frans–AUER, Peter–KERSWILL, Paul

2005 The study of dialect convergence and divergence: conceptual and methodological considerations. In: Auer, Peter – Hinskens, Frans – Kerswill, Paul (eds.): *Dialect Change. Convergence and Divergence in European Languages*. Cambridge University Press, 1–48.

HORGER Antal

1934 *A magyar nyelvjárások*. [k. n.] Budapest.

HUTTERER, C. J.

1982 Sprachinselforschung als Prüfstand für dialektologische Arbeitsprinzipien. In: Besch, Werner – Knoop, Ulrich – Putschke, Wolfgang – Wiegand, Herbert Ernst – Halbband, Erster (eds.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. Berlin–New York, Walter de Gruyter, 178–189.

IMRE Samu

1979 Tudománytörténeti kérdések a magyar dialektológiában. *A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományok osztályának közleményei* XXX./3. 139–153.

JUHÁSZ Dezső

1995 A kiadásról. In: Juhász Dezső (szerk.): *A romániai magyar nyelvjárások atlasza* I. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság, 13–14.

2001 A magyar nyelvjárások területi egységei. In: Kiss Jenő (szerk.): *Magyar dialektológia*. Budapest, Osiris Kiadó, 262–350.

2014 A dialektológia számítógépes támogatása. *Magyar Nyelvjárások* 52. 57–64.

2016a A magyar történeti dialektológia korszakai. *Magyar Nyelv* CXII/1. 17–31.



- 2016b A romániai magyar nyelvjárások atlaszának kiadás- és recepciótörténetéhez. *Magyar Nyelv* CXII/2. 129–139.
- KÁLMÁN Béla  
1949 *Nyelvjárási gyűjtésünk múltja, mai állapota és feladatai*. Budapest [k. n.]
- KISS Jenő  
1988 Mai nyelvjárásaink és változataik. *Magyar Nyelv* LXXXIV. 443–452.
- KERSWILL, Paul–TRUDGILL, Peter  
2005 The birth of new dialects. In: Auer, Peter – Hinskens, Frans – Kerswill, Paul (eds): *Dialect Change. Convergence and Divergence in European Languages*. Cambridge University Press, 196–220.
- LAZICZIUS Gyula  
1936 *A magyar nyelvjárások*. Budapest [k. n.]
- LŐRINCZE Lajos  
1975 Az anyaggyűjtés módszere. In: Deme László – Imre Samu (szerk.): *A magyar nyelvjárások atlaszának elméleti – módszertani kérdései*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 167–203.
- MÁRTON Gyula  
1969 A romániai magyar nyelvjáráskutatás egy negyedszázada (1944–1969). *Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények* XIII/2. 205–221.  
1973 A romániai magyar nyelvjáráskutatás múltja és mai állása. In: Ritoók János (szerk.): *Korunk Évkönyv 1973*. (Tanulmányok a romániai magyar tudományosság műhelyéből.) Kolozsvár, 173–193.
- MURÁDIN László  
1995 Bevezető. In: Juhász Dezső (szerk.): *A romániai magyar nyelvjárások atlasza* I. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság, 5–8.
- PÉNTEK János  
2005 Magyar nyelv- és nyelvjárásszigetek Romániában. (Akadémiai székfoglalóként hangzott el 2005. április 11-én.) *Magyar Nyelv* CI/4. 406–413.
- ROSENBERG, Peter  
2005 Dialect convergence in the German language islands (Sprachinsel). In: Auer, Peter – Hinskens, Frans – Kerswill, Paul (eds): *Dialect Change. Convergence and Divergence in European Languages*. Cambridge University Press, 221–235.
- SZABÓ József  
1990 *Magyarországi és jugoszláviai magyar nyelvjárásszigetek*. (Dél-alföldi évszázadok 3.) Békéscsaba–Kecskemét–Szeged [k. n.]  
1995 Einige theoretisch-methodologische Fragen der Untersuchung ungarischer Dialektinseln. *Néprajz és Nyelvtudomány*, XXXVI., Szeged. 309–315.
- VARGHA Fruzsina Sára  
2015 Atlasztintegrálás és kvantitatív adatelemzés. In: Bárány M. János – Bodó Csanád – Kocsis Zsuzsanna (szerk.): *A nyelv dimenziói. Tanulmányok Juhász*

*Dezső tiszteletére.* Budapest, ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet – Magyar Nyelvtudományi Társaság, 232–239.

VERESS Ignác

1896a A magyar nyelvjárások (Első közlemény.) *Erdélyi Múzeum* XIII/9. 409–415.

1896b A magyar nyelvjárások (Második közlemény.) *Erdélyi Múzeum* XIII/10. 464–468.

VÉKÁS Domokos

2007 Számítógépes dialektológia. In: Guttmann Miklós – Molnár Zoltán (szerk.): *V. Dialektológiai Szimpozion. Szombathely, 2007. augusztus 22–24.* Szombathely, Berzsenyi Dániel Főiskola, 289–293.



## **FORDÍTÁS ÉS FORDÍTÓK**



# AUTOMATIKUS SZÓTÁRÉPÍTÉS KISEBBSÉGI FINNUGOR NYELVEKRE

## 1. Bevezetés

Digitális forradalom szemtanúi vagyunk, amely drámaian befolyásolja a kommunikációt és a társadalmat. Manapság már az információs igény nagy része online elérhető közösségi forrásokból származik, olyanokból, mint a Wikipédia<sup>1</sup> és a Wiktionary,<sup>2</sup> melyeket önkéntesek ezrei szerkesztenek. A kommunikációs technológia a mindennapi életünkben, sőt a személyes szféránkban is fontos szerepet játszik, hiszen családtagjainkkal, barátainkkal, ismerőseinkkel nagyrészt közösségi applikációkon keresztül kommunikálunk. A nyelv szerepe ezekben az új helyzetekben és alkalmazásokban kulcsfontosságú, hiszen a nyelv a közvetítő közeg. Ezért is kiemelten fontos, hogy a nyelv gyorsan adaptálódjon az új helyzetekhez, különben a kihalás veszélye fenyegeti. Az általánosságban elmondható, hogy a kommunikációs technológia vívmányaira a nyelvi közösségek nagyon érzékenyek, de a regionális és kisebbségi nyelveket beszélők közössége a lehető legérzékenyebb. Annak idején például a nyomtatott sajtó megjelenése páratlan mértékű információcserét indított el Európában, de ez sok európai nyelv pusztulását is előidézte. Mivel a regionális és kisebbségi nyelvek alig kerültek nyomtatásba, sok nyelv, mint például a dalmát vagy a kelta, csak beszélt formában élt tovább, és ez korlátozta további fejlődésüket és használatukat.

Veszélyeztetett nyelveknek hagyományosan azokat a nyelveket szokták nevezni, amelyeknek kevés a beszélője, azok is az idősebb generációba tartoznak, a beszélők száma egyértelműen csökken, és a nyelvhasználat területe határozottan az informális, családi keretek felé tolódik (Lewis–Simons 2010). Kornai (2013) a fenti tényezők mellett – többek között – a nyelvtechnológiai (és tágabban az infokommunikációs) eszközök használatát és a webes tartalmak előállításának ütemét is beleveszi a nyelvek állapotának kiértékelésébe. Az újfajta szempontrendszer alapján az is fontos kritérium, hogy az egyes nyelvek mennyire vannak jelen a digitális térben: milyen mennyiségben születnek az interneten nyilvánosan hozzáférhető szövegek az adott nyelven. Kornai szerint a digitális nyelvhasználathoz vezető első lépések a funkció- és ezzel párhuzamosan a presztízvesztés, majd a nyelvi kompetencia elvesztése.

---

1 <https://www.wikipedia.org/>

2 <https://www.wiktionary.org/>

A nyelvtechnológia ebben a kontextusban egyfajta támogató technológiaként tud működni: a szabad és nyilvános nyelvhasználatot erősítve, a nyelvi hátrásokat ledöntve segíti a kommunikációt (Simon et al. 2012). Nyelvtechnológiai alkalmazások és erőforrások viszont leginkább a széleskörűen használt nyelvekre léteznek. Ennek legfőbb oka az, hogy ezeken a nyelveken érhető el digitális szöveges tartalom. A kisebb, veszélyeztetett nyelvek ebből a szempontból is hátrányban vannak, hiszen hozzáférhető digitális tartalom híján nyelvtechnológiai eszközöket is sokkal nehezebb rájuk fejleszteni.

Cikkünkben egy olyan projektet mutatunk be, amelynek célja, hogy segítse a veszélyeztetett finnugor nyelvet beszélő közösségeket a digitális revitalizációban azáltal, hogy online tartalmakat hoz létre az adott nyelveken. A projekt során több veszélyeztetett finnugor és néhány széles körben használt viruló nyelvre (Kornai 2013) állítunk elő ún. protoszótárakat, amelyeket különféle nyelvtani információkkal gazdagítva feltöltünk a Wiktionarybe.

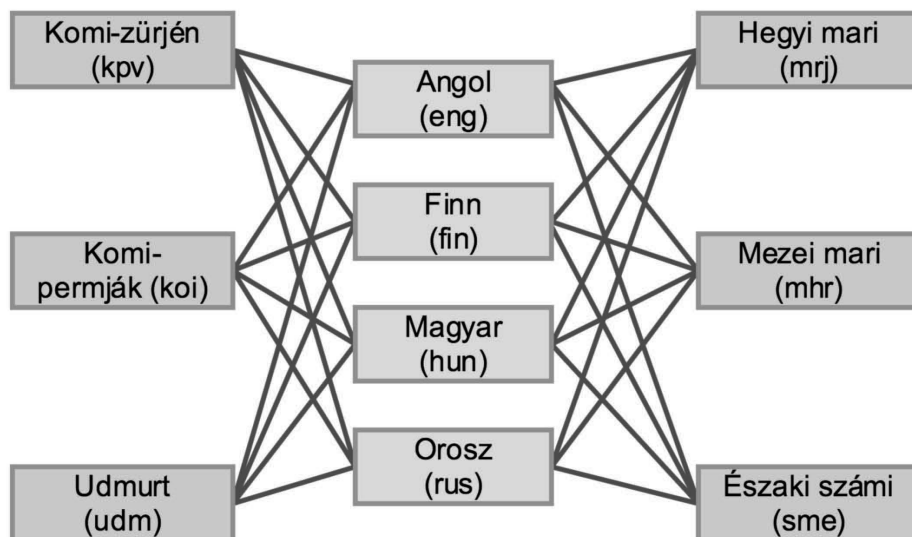
## 2. A projektről

A projekt 2013 szeptemberében indult, *Finnugor nyelvű közösségek nyelvtechnológiai támogatása online tartalmak létrehozásában* címmel; támogatója az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok (OTKA) (FNN 107885). A projektet Váradi Tamás vezette; résztvevői a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, valamint a Helsinki Egyetem Magatartástudományi Intézete. A projekt 2018 februárjában zárult.

A projekt célja kétnyelvű szótárak fejlesztése, melyekkel a kis finnugor nyelvek revitalizációját próbáljuk támogatni azáltal, hogy az addig csak szegényes digitális tartalommal rendelkező nyelvek számára újabb szópárokkal gazdagítjuk az interneten fellelhető fordítási párok számát. A feltöltendő szópárokat különféle nyelvi információkkal bővítjük ki, mint például a szó szófaja és IPA-átirata, majd a kész szócikkeket mindenki számára elérhetővé tesszük az online szótár, a Wiktionary keretein belül.

## 3. Az érintett finnugor nyelvek

A projekt során hat kisebbségi finnugor nyelvvel dolgoztunk forrásnyelvként, melyek a következők: komi-permják, komi-zürjén, udmurt, mezei mari, hegyi mari és északi számi. A fordítások célnyelvének négy olyan, több beszélővel rendelkező nyelvet választottunk, melyek ezen nyelvközösségek szempontjából fontos szerepet játszanak. Ezek az angol, a finn, a magyar és az orosz. Az 1. ábrán látható, hogy egy forrásnyelv négy célnyelvvel tud párt alkotni, így összesen 24 nyelvpár számára állítottunk elő kétnyelvű szótárakat.



1. ábra. Összesen 24 nyelvpárra állítottunk elő kétnyelvű szótárakat.

Az EGIDS (Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale) (Lewis–Simons 2010) egy olyan skála, amely meghatározza a világ nyelveinek helyzetét, és segítségével osztályozható a nyelvek vitalitásának mértéke vagy veszélyeztetettségi foka. A legmagasabb szint ezen besorolás szerint a 0. (nemzetközi), az idetartozó nyelveket nemzetközi szinten, számos funkcióban használják.<sup>3</sup> A 10. szintre besorolt nyelvek kihalt nyelveknek számítanak, melyeknek már nincs egyetlen beszélőjük sem. Az Ethnologue (Simons–Fennig 2018) ezen a skálán helyezi el a világ összes nyelvét – cikkünkben mi is ezt a besorolást követjük.

Az előbb említett hat finnugor nyelv közül az északi számi a legkevésbé veszélyeztetett, ugyanis az EGIDS szerinti 2. szinten (regionális) helyezkedik el. Ezt a nyelvet Norvégia, Svédország és Finnország hivatalosan kétnyelvű területein az oktatásban, a közigazgatásban és a sajtóban is használják. Az északi számi esetében több sikeres revitalizációs törekvésnek lehettünk szemtanúi az elmúlt évtizedekben (jó összefoglalót ad a kérdéskörrel például Huss 2001; 2008). Az északi számi Wikipédia több mint hétezer szócikket tartalmaz, és létezik számi tévécsatorna és rádióadó is, vagyis naponta keletkezik új webes tartalom északi számi nyelven.

A mezei mari a 4. szinten elhelyezkedő (oktatási) nyelvek közé sorolható, ami azt jelenti, hogy a nyelvnek van sztenderdizált változata és irodalma, és ezenfelül a mezei mari nyelven való írást és olvasást a közoktatásban is tanítják. A Mari Köztársaság hivatalos nyelvei közé tartozik, az orosz és a hegyi mari

3 Az EGIDS-szintek magyar elnevezésében Fazakas (2014)-et követjük.



mellett. Ezen nyelv Wikipédia-szócikkeinek száma meghaladja a kilencezret, és vannak újságjaik is, vagyis ezen a nyelven is termelődik digitális tartalom.

A többi finnugor nyelv (hegyi mari, komi-zürjén, komi-permják, udmurt) az EGIDS-en az 5. szintre van besorolva, vagyis az írott kategóriába tartozik. Ez utóbbi annyit tesz, hogy a nyelvet napi szinten használják, és létezik egy szten-derd irodalmi változata is, de az nem annyira terjedt el, és jelen formájában nem is fenntartható, mivel a közoktatásban nem tanítják. Ezeket a nyelveket sorban a Mari Köztársaságban, a Komi Köztársaságban és az Udmurt Köztársaságban beszélik hivatalos nyelvként az orosz mellett. A webes tartalmak között fellelhetők blogok és újságok; emellett a hegyi mari Wikipédia több mint tízezer szócikkkel rendelkezik, a komi-permják háromezernél, a komi-zürjén ötezenél is többel, végül az udmurt szócikkek száma háromezer körüli.

Az 1. táblázat összefoglalja az említett finnugor nyelvek jellemzőit. Minden nyelv mellett szerepel az ISO-639-3 nyelvkódja, az EGIDS-szintje, a beszélőinek a száma, az ország(ok), ahol beszélik és az írásrendszer, amit használ. Érdeemes megfigyelni az EGIDS-szintet és a beszélők számát: a legkevésbé veszélyeztetett nyelv az északi számi, annak ellenére, hogy a beszélőinek a száma a legalacsonyabb a felsorolt nyelvek közül. Ezek a számok az északi számi nyelvet célzó revitalizációs törekvések sikerességéről tanúskodnak.

**1. táblázat.** *A kis finnugor nyelvek jellemzőinek összefoglalója*

nyelv	ISO	EGIDS	népesség	terület	írás
északi számi	sme	2	26 000	Norvégia, Finnország, Svédország	latin
mezei mari	mhr	4	470 000	Oroszország	cirill
hegyi mari	mrj	5	30 000	Oroszország	cirill
komi-zürjén	kpv	5	156 000	Oroszország	cirill
komi-permják	koi	5	63 000	Oroszország	cirill
udmurt	udm	5	340 000	Oroszország	cirill

## 4. Automatikus szótárépítés

### 4.1. Kitekintés

A kétnyelvű szótáraknak nem csupán a nyelvtanulásban, a lexikográfiában és a szemantikában van fontos szerepük, hanem bizonyos nyelvtechnológiai alkalmazásokban, mint például a gépi fordításban (Och–Ney 2003) és a nyelvközi információkinyerésben (Levow et al. 2005) is. A hagyományos szótárépítés viszont időigényes feladat, mely nagyfokú hozzáértést és precizitást igényel, ezért a

kevés beszélővel rendelkező kisebbségi nyelvek számára nem gazdaságos. Komplettn kétnyelvű szótárak teljesen automatikus módon történő előállítását a jelenlegi technológia nem teszi lehetővé. Ezért azt választottuk célunk megvalósításához, hogy automatikus módszerekkel ún. protoszótárakat hozunk létre, melyek fordítási jelölteket tartalmaznak. Ezek a protoszótárak támogatást tudnak nyújtani a további lexikográfiai munkához, de mindenképpen kézi ellenőrzést igényelnek.

A nyelvtechnológiában az automatikus szótárépítés sztemerdek megközelítése párhuzamos korpuszokon alapul, amelyek a forrásnyelvi szöveget és annak célnyelvi fordítását tartalmazzák, jellemzően mondat szinten párhuzamosítva. Viszont kivételes esetnek számít, ha egy adott doménre és adott nyelvpárra elégséges méretű párhuzamos korpusz áll rendelkezésre; általánosnak inkább az tekinthető, ha nincs ilyen. Ilyen korpuszok ugyanis inkább csak a legtöbb erőforrással rendelkező nyelvpárokra léteznek. Ez az egyik oka annak, hogy az elmúlt években megnőtt az érdeklődés az összevethető korpuszok iránt. Ha a korpusz különböző nyelvű részei nem pontos fordításai egymásnak, de a mintavétel módját tekintve megegyeznek, akkor beszélünk összevethető korpuszról (McEnery–Xiao 2007).

Az összevethető korpuszokból történő szótárépítési módszerek hátránya, hogy nagy mennyiségű, előfeldolgozott (szavakra és mondatokra bontott és lemmatizált) szöveget igényelnek, valamint egy ún. magszótárat, amelynek használatával újabb fordítási párokat nyerhetünk ki a szövegekből. Mivel az általunk vizsgált finnugor nyelvekre nem áll rendelkezésre megfelelő méretű korpusz és szótár, alternatív módszerekkel kellett kísérleteznünk. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a szükséges előfeldolgozó eszközök, úgymint tokenizáló, mondatra bontó, morfológiai elemző és egyértelműsítő, jellemzően nem állnak rendelkezésre a kevés erőforrással rendelkező nyelvek esetében. Általában ezekre a nyelvekre a lexikai erőforrások is elenyészőek, és ha az egynyelvű adatokból még lenne is elegendő, az összevethető és párhuzamos korpuszok szöveganyagai közel sem nevezhetők elégségesnek.

Mindezek ellenére igyekeztünk a weben elérhető szöveges anyagokból minél nagyobb méretű egynyelvű, párhuzamos és összevethető korpuszokat gyűjteni a fent említett nyelvekre és nyelvpárokra. A szövegyűjtés és -feldolgozás lépéseit korábbi cikkeinkben (Simon et al. 2015; Benyeda et al. 2015) mutattuk be. Egynyelvű és összevethető szövegeket minden nyelvpárra tudtunk gyűjteni, de párhuzamos szövegeket nem találtunk hegyi marira és udmurtra egyik célnyelvvel alkotott nyelvpár esetében sem – ezeken a nyelveken a Biblia és Az emberi jogok egyetemes nyilatkozatának fordítása sem található meg az interneten.

## 4.2. Az alkalmazott módszerek

Az előzőekben ismertetett okokból a protoszótárak előállításához alternatív megoldásokat kerestünk, és két, közösség által épített nyelvi erőforrást használtunk fel, a Wikipédiát és a Wiktionaryt.

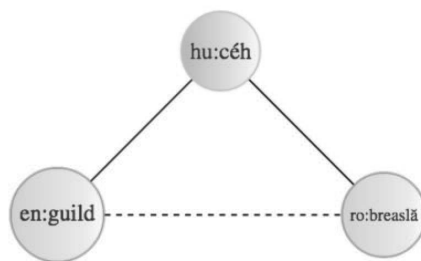
A Wikipédia nemcsak a legnagyobb, szabadon elérhető adatbázis, amely összevethető szövegeket tartalmaz, de többféle módon is felhasználható kétnyelvű szótárak létrehozására. Míg Erdmann et al. (2009) címszavakból készített kétnyelvű szótárakat használt a cikkek szövegeiből történő további fordítási párok kinyeréséhez, addig Mohammadi és Ghasem-Aghaee (2010) az angol és a perzsa Wikipédiából párhuzamos mondatpárokat nyert ki, szintén Wikipédia-címszavakból épített szótárakat felhasználva. Ezt a módszert követve kétnyelvű szótárakat hoztunk létre Wikipédia-címszópárokból a nyelvközi linkek segítségével, több ezer szópárt nyerve minden nyelvpárra.

A Wikipédia mellett a Wiktionary egy másik, szintén nyílt, közösség által szerkesztett tudásbázis, amely kiváló forrásul szolgálhat kétnyelvű szótárak létrehozásához. A Wiktionary egy többnyelvű szótár, a Wikipédia testvérprojektje, és ahhoz hasonlóan szintén szabadon hozzáférhető. Kimondott célja, hogy minden nyelv minden szavát tartalmazza. A Wiktionary sok nyelven elérhető, és a definíciók, leírások mindig az adott Wiktionary nyelven szerepelnek. Például a Wiktionary magyar kiadását Wikiszótárnak hívják, és a magyar szavak mellett tartalmaz más nyelvű szavakat is, de a hozzájuk tartozó definíciók és nyelvi információk mindig magyarul szerepelnek. Nyelvenként eltérő, hogy mi az a minimális információ, amit tartalmaznia kell egy szócikknek, de maga a címszó, valamint az, hogy milyen nyelvű és milyen szófajú, kötelező információ minden nyelvű Wiktionary-kiadás esetében. Nem kötelező elem, de bizonyos nyelvű Wiktionary-kiadásokban szerepel egy ún. fordítási tábla is, amely a címszó különböző nyelvű fordításait tartalmazza; szerepelnek továbbá a címszó IPA-átírata, ragozási paradigmája, szinonimái, belőle képzett szavak és egyéb lexikai információk is az egyes szócikkekben.

Bár a Wiktionary elsősorban emberi felhasználásra készült, a benne található adatok kinyerése bizonyos fokig automatizálható. Ács et al. (2013) minden címszóhoz tartozó fordítási megfelelőt kinyert a szócikkekben található fordítási táblákból. Mivel az általuk fejlesztett Wikt2dict eszköz<sup>4</sup> szabadon elérhető, fel tudtuk használni a projektünkben szerepet kapó nyelvpárookra. Az angol, finn, orosz és magyar Wiktionary-oldalak feldolgozásával szinte minden szóban forgó nyelvpárra sikerült számos fordítási szópárt kinyernünk.

Ács (2014) a szópárok halmazát újabbakkal bővítette, oly módon, hogy új kapcsolatokat hozott létre a már meglévő fordítási párokból egy ún. háromszögelési módszerrel. A háromszögelés azon a feltételezésen alapul, hogy két elem nagy valószínűséggel fordítaspár abban az esetben, ha mindkettő egy harmadik nyelv szavának fordítása. A módszer illusztrációja a 2. ábrán látható. A Wikt2dict háromszögelési technikájával szótárainkat további néhány száz elemmel tudtuk bővíteni.

4 <https://github.com/juditacs/wikt2dict>



**2. ábra.** A háromszögelésen alapuló módszer illusztrációja (Ács 2014)

## 5. Kiértékelés

A protoszótárak kiértékelése a fenti 24 nyelvpárból az előadás idején még csak azokra készült el, amelyekben az északi számi a forrásnyelv. Ebben a fejezetben a kiértékelés menetét és az északi számira kapott eredményeket mutatjuk be.

Első lépésként a különböző módszerekkel előállított protoszótárakat célnyelvenként összevontuk, majd az ismétlődő szópárokat kiszűrtük. Az összevont szótárak kézi kiértékelését egy északi számi nyelvész szakértő végezte. Az instrukciók, melyek szerint dolgozott, az alábbiak: a forrás- (S) és célnyelvi (T) szónak is adott nyelven létező szónak kell lennie, szótári alakban kell állnia, és a két szónak egymás fordításának kell lennie. Ha a forrásnyelvi szó nem létező szó, a szópárt hibásnak kell jelölni. Ha a forrásnyelvi szó létező szó, de nem szótári alakban áll, meg kell adni a helyes szótári alakot. Ha a célnyelvi szó jó fordítása a forrásnyelvi szónak, de nem szótári alakban áll, meg kell adni a helyes szótári alakot. Ha a célnyelvi szó nem jó fordítás, új fordítást kell megadni.

Az automatikusan létrehozott protoszótárak kézi kiértékelése és javítása több célt is szolgál. Egyrészt lehetőséget ad az általunk használt szótárépítési módszerek összehasonlítására, másrészt pedig megadja azoknak a szópároknak a számát, amelyeket a megfelelő nyelvi információkkal kibővítve feltölthetünk a Wiktionarybe. A kézi kiértékelés utolsó lépése, amelynek során új fordítást kellett megadni, ha a célnyelvi szó nem volt megfelelő, ez utóbbihoz járul hozzá. Ennek célja ugyanis a Wiktionarybe feltölthető szópárok számának növelése volt, az automatikus módszerek pontosságának mérésében a megadott új fordítások nem játszottak szerepet.

A kiértékelés során bevezettünk bizonyos kategóriákat, melyek azt hivatottak jelezni, hogy egy adott szópár megfelelt-e a fellebb említett instrukcióknak, vagy sem. A kategóriák a 2. táblázatban olvashatók.

**2. táblázat.** *A kézi kiértékelésnél használt kategóriák*

Kategória	Leírás
ok-ok	az S és T szavak létező, szótári alakban álló szavak, és egymás fordításai
ok-nd	az S és T szavak létező szavak, egymás fordításai, de a T szó nem szótári alakban szerepel
nd-ok	az S és T szavak létező szavak, egymás fordításai, de az S szó nem szótári alakban szerepel
nd-nd	az S és T szavak létező szavak, egymás fordításai, de sem az S, sem a T szó nem szótári alakban szerepel
ok-wr	az S szó létező, szótári alakban szereplő szó, de a T szó vagy nem létező szó, vagy nem helyes fordítása az S szónak
nd-wr	az S szó létező, de nem szótári alakban szereplő szó, a T szó pedig vagy nem létező szó, vagy nem helyes fordítása az S szónak
wr-xx	az S szó az adott nyelven nem létező szó

A 3. táblázat tartalmazza azokat az adatokat, amelyek lehetőséget adnak az automatikus szótárépítő módszerek összehasonlítására. A táblázat első három sorában a fentebb ismertetett módszerek szerepelnek: WikiTitle: Wikipédia-cím-szó párok, W2D ext: a Wikt2dict eszköz alkalmazása fordítási jelöltek kinyerésére a fordítási táblákból, W2D tri: a Wikt2dict eszköz alkalmazása háromszögelésre. A negyedik sorban (KDE4) olyan szótárak szerepelnek, amelyek szintén automatikusan készültek, de nem mi csináltuk őket, hanem letöltöttük az Opus korpuszból (Tiedemann 2009). Ez utóbbi egy soknyelvű korpuszgyűjtemény, amelynek célja, hogy minden nyelvre, a kevés erőforrással rendelkező nyelvekre is, párhuzamos korpuszokat gyűjtsön a webről, és azokból automatikus eszközökkel szótárakat generáljon. A letöltés idejében az általunk vizsgált nyelvpárok közül csak az északi számi–{angol, finn, magyar} nyelvpárokra találtunk szótárakat. Ezek a szótárak a 4.1. fejezetben említett sztenderd szótárépítő módszerekkel készültek, amelyekről azt feltételeztük, hogy nem lesznek megfelelőek az általunk vizsgált kevés erőforrással rendelkező nyelvek esetében. A 3. táblázatban látható adatok ezt a kezdeti hipotézisünket alátámasztják, hiszen a 27,57%-os ok-ok kategóriájával ez a módszer volt a legkevésbé pontos.

**3. táblázat.** *Az automatikus szótárépítő módszerek teljesítményének összehasonlítása*

módszer	össz (#)	ok-ok (%)	ok-nd (%)	nd-ok (%)	nd-nd (%)	ok-wr (%)	nd-wr (%)	wr-xx (%)
WikiTitle	2 989	94,38	0,40	1,34	0,87	2,07	0,23	0,43
W2D ext	921	88,06	1,95	3,04	0,11	4,78	0,43	1,30
W2D tri	11 714	58,58	1,91	3,05	0,32	27,39	1,35	7,34
KDE4	8 401	27,57	3,99	10,40	18,64	13,99	14,57	10,69

A táblázat első oszlopában az adott módszerrel létrehozott protoszótárak összes szópárának a számát látjuk. A további oszlopokban a kézi kiértékelésnél az egyes kategóriákba sorolt szópárok százalékos arányát látjuk, vagyis hogy az összes előállított szópárból hány esett az ok-ok, ok-nd, ..., wr-xx kategóriába. Jelen esetben a pontosságot szigorúan értelmezzük, és csak azt tartjuk pontos szópárnak, amelyik az ok-ok kategóriába tartozik. Eszerint a Wikipédia-címszópárokból építkező módszer és a fordítási megfelelőeknek a Wiktionary fordítási tábláiból való kinyerése bizonyultak a legpontosabb módszereknek, ami nem annyira meglepő, hiszen ezek a források szerkesztők kézi munkájával álltak elő. A háromszögelési módszer pontosságánál egy közel 30%-os visszaesést látunk, aminek az lehet az oka, hogy ez a módszer nem közvetlenül az emberi szerkesztőmunkára épít, hanem olyan pontok között feltételez kapcsolatot, amelyek között nem biztos, hogy van, ami nagyrészt a poliszémiának köszönhető.

A nyelvpáronként összevont protoszótárak kiértékelése és a hasznos szópárok száma a 4. táblázatban látható. Ebben az esetben azt a szópárt tekintjük hasznosnak, amely az automatikus szótárépítés és a kézi kiértékelés teljes munkamenetének a végén tartalmaz egy létező forrásnyelvi és egy létező célnyelvi szót, és ezek jó fordításai egymásnak – függetlenül attól, hogy automatikus módszerrel vagy kézi javítással jutottunk hozzá a jó szavakhoz. Ahogy fentebb említettük, a forrásnyelvi szavakat – bizonyos nyelvi információkkal kiegészítve – feltöltjük a Wiktionarybe, azaz új szócikket hozunk létre belőlük. Vagyis a 4. táblázat szerinti hasznos szópárok száma egyenlő a Wiktionarybe majdan feltöltött szócikkek maximális számával. A végleges szám több dologtól is függ: azok a szavak, amelyekhez nem tudunk automatikusan szófaji címkét rendelni, illetve azok, amelyek már fent vannak, nem töltődnek fel a Wiktionarybe. A folyamatnak ez a része még fejlesztés alatt áll, így pontos kiértékeléssel jelenleg nem tudunk szolgálni.

**4. táblázat.** *Az összes szópár és a hasznosnak minősített szópárok száma az egyes nyelvpárokra*

nyelvpár	össz (#)	hasznos (%)	ok-ok (%)	ok-nd (%)	nd-ok (%)	nd-nd (%)	ok-wr (%)	nd-wr (%)	wr-xx (%)
sme-eng	6 041	91,97	47,57	3,77	7,33	6,56	21,65	5,08	8,03
sme-fin	7 100	91,03	42,01	3,42	5,42	12,56	19,94	7,65	8,97
sme-hun	4 969	90,74	48,48	1,67	6,62	6,64	17,05	10,28	9,26
sme-rus	4 373	95,40	71,32	0,50	2,56	0,18	20,08	0,75	4,60

## 6. Konklúzió

Cikkünkben egy olyan projektet mutattunk be, amelynek fő célja, hogy olyan protoszótárakat hozzunk létre automatikus módszerekkel, amelyeknél a forrásnyelv az alábbi kisebbségi finnugor nyelvek egyike: komi-zürjén, komi-permják, mezei és hegyi mari, udmurt, valamint északi számi, míg a célnyelv az alábbi, sok beszélővel rendelkező nyelvek közül kerül ki: angol, finn, magyar, orosz. Ezekre a kisebbségi nyelvekre kevés nyelvtchnológiai eszköz készült, sőt bizonyos nyelvek esetében még digitális szöveges tartalmak is csupán igen kis számban lelhetők fel, ebből kifolyólag mind a szöveggyűjtés, mind a szövegfeldolgozás nagy kihívásokat jelent. Mivel a sztenderd szótárépítési módszerek nagy mennyiségű előfeldolgozott szöveget igényelnek, és ebben a projektben kevés erőforrással rendelkező finnugor nyelvekkel dolgozunk, alternatív szótárépítési megoldásokat kellett találni. Ezeket az alternatív metódusokat alkalmazva protoszótárakat hoztunk létre az egyes nyelvpárok számára.

Az automatikus szótárépítési módszereket és a kézi kiértékelés és javítás során előállt javított szótárakat kiértékeljük azokra a nyelvpárokra, amelyeknél a forrásnyelv az északi számi volt. A kiértékelés során a legpontosabb fordítási párokat eredményező megoldásnak a Wikipédia-címszavakat felhasználó módszer bizonyult, de a Wiktionary-alapú módszerek is igen jó eredményeket hoztak.

A Wiktionary azonban nem csak forrásként szolgál számunkra ezen projekt során, ugyanis szeretnénk a jövőben erre a weboldalra feltölteni az elkészült szócikkeket, amelyek nemcsak a különböző metódusokkal kinyert szópárokat tartalmazzák majd, hanem egyéb nyelvi információkat is, amelyeket szintén automatikusan állítunk elő. A Wiktionary rendszerét felhasználva a szótári elemek a Wiktionary különböző nyelvű változataiban összekapcsolhatók. Ez lehetővé teszi, hogy a kisebbségi nyelvközösség gazdag lexikai anyagokhoz férjen hozzá, mindemellett olyan új adatok is elérhetők lesznek a lexikai elemekhez, mint például a szófaji információ vagy a fordítási megfelelők. Ezzel támogatni kívánjuk a veszélyeztetett finnugor nyelvet beszélő közösségeket a digitális revitalizációban, amivel – reményeink szerint – hozzájárulunk a nyelvi sokszínűség fenntartásához.

## Szakirodalom

ÁCS Judit

2014 Pivot-based multilingual dictionary building using Wiktionary. In: *Proceedings of LREC '14*. Reykjavik, Iceland. ELRA, 1938–1942.

ÁCS Judit–PAJKOSSY Katalin–KORNAI András

2013 Building basic vocabulary across 40 languages. In: *Proceedings of the Sixth Workshop on Building and Using Comparable Corpora*. Sofia, Bulgaria, Association for Computational Linguistics, 52–58.

BENYEDA Ivett et alii

2015 Finnugor nyelvű közösségek nyelvtechnológiai támogatása online tartalmak létrehozásában. In: *XI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia – MSZNY 2015*. Szeged, 133–144.

ERDMANN, Maike et alii

2009 Improving the Extraction of Bilingual Terminology from Wikipedia. *ACM Transactions on Multimedia Computing, Communications, and Applications*. 5. 4. 31:1–31:17.

FAZAKAS Noémi

2014 Újabb fejlemények a nyelvi revitalizáció kutatásában. *Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények*. LVIII(2). 155–164.

HUSS, Leena

2001 Language, Culture, and Identity in the Schools of Northern Scandinavia. In: Carl A. Grant–Joy, L. Lei (eds.): *Global Constructions of Multicultural Education*. London, Lawrence Erlbaum Associates, 131–152.

HUSS, Leena

2008 Scandinavian Minority Language Policies in Transition: The Impact of the European Charter for Regional and Minority Languages in Norway and Sweden. In: Kendall A. King et alii (eds.): *Sustaining Linguistic Diversity. Endangered and Minority Languages and Language Varieties*. Washington, D. C., Georgetown University Press, 129–144.

KORNAI, András

2013 Digital Language Death. *PLoS ONE* 8. 10.

LEVOW, Gina–Anne–OARD, Douglas W.–RESNIK, Philip

2005 Dictionary-based techniques for cross-language information retrieval. *Information Processing and Management*. 41. 3. 523–547.

LEWIS, M. Paul–SIMONS, Gary F.

2010 Assessing endangerment: Expanding Fishman's GIDS. *Revue Roumaine de Linguistique*. 55. 2. 103–120.

MCENERY, Tony–XIAO, Richard

2007 Parallel and Comparable Corpora: What is Happening? In: Gunilla Anderman–Margaret Rogers (eds): *Incorporating Corpora: The Linguist and the Translator*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 18–31.



MOHAMMADI, Mehdi–GHASE-MAGHAEI, Nasser

2010 Building Bilingual Parallel Corpora Based on Wikipedia. In: *2010 Second International Conference on Computer Engineering and Applications (ICCEA)*. Volume 2. 264–268.

OCH, Franz J.–NEY, Hermann

2003 A systematic comparison of various statistical alignment models. *Computational Linguistics*. 29. 1. 19–51.

SIMON Eszter et alii

2012 *A magyar nyelv a digitális korban – The Hungarian Language in the Digital Age*. Georg Rehm–Hans Uszkoreit (eds): META-NET White Paper Series. Heidelberg–New York–Dordrecht–London, Springer.

SIMON Eszter et alii

2015 Automatic creation of bilingual dictionaries for Finno-Ugric languages. In: *1st International Workshop on Computational Linguistics for Uralic Languages*. Tromsø.

SIMONS, Gary F.–FENNIG, Charles D. (eds.)

2018 *Ethnologue: Languages of the World, Twenty-first edition*. Dallas, Texas, SIL International.

TIEDEMANN, Jörg

2009 News from OPUS – A collection of multilingual parallel corpora with tools and interfaces. In Nicolas Nicolov – Galia Angelova – Ruslan Mitkov (eds): *Recent Advances in Natural Language Processing*. Volume 5. John Benjamins Publishing Company, 237–248.

## A TOLMÁCSOLÁS SÖTÉT OLDALA

### Bevezetés

Amikor tolmácsolásról beszélünk, mindannyiunknak leginkább a konferenctolmácsolás vagy pedig a nemzetközi szervezetekben való szinkrontolmácsolás jut eszünkbe, ritkábban gondolunk a tolmácsolás egy másik, nem kevésbé jelentős válfajára, a kísérő vagy összekötő tolmácsolásra. Ez módszerét tekintve általában konszekutív módon történik, a tolmácsolási szituációkat illetően pedig vonatkozásában elmondható, hogy nagyon széles skálán mozog, a kórházi tolmácsolástól kezdve a bírósági tolmácsoláson át a rendőrségi eljárások során történő tolmácsolásig, hogy csak néhányat említsünk.

Jelen tanulmány célkitűzése, hogy a tolmácsolás ezen szegmensével foglalkozzon, annak egy olyan jellegzetességére fókuszálva, amely a tolmácsok számára jelentős problémákat okoz, főként azért, mert ezek megoldására nem léteznek pontosan kidolgozott stratégiák vagy modellek, és ez a jellegzetesség nem más, mint a nyelvi vulgarizmusok előfordulása a forrásnyelvi szövegben, illetve a nonverbális elemek által okozott nehézségek a tolmácsolási folyamat során.

A tanulmány által tárgyalt tolmácsolási szituációkban általában a beszélőpartnerek a társalgási nyelvet használják, annak többféle stílusát ötvözve. A társalgási nyelvet a kommunikációs folyamatban kiegészítik a nyelv funkcionális szempontból fontos szupraszegmentális és nonverbális elemei is, és számos esetben ezek is nehezítik a tolmács munkáját, főként ha ezek is a nyelvi trágárság és agresszivitás megnyilvánulásaiént vannak jelen.

A tanulmány elméleti része a társalgási nyelv rövid jellemzésével, a nyelv vulgáris regiszterének néhány sajátosságával és a nonverbális kommunikáció egyes jegyeivel foglalkozik, majd a gyakorlati részben áttér a jellegzetes tolmácsolási szituációk tárgyalására, megoldásokat villantva fel ezen kihívásokkal való megküzdésre.

### 1. A társalgási nyelv rövid jellemzése

A társalgási nyelv Geyl szerint az a nyelv, amely nem elsősorban egyes társadalmi rétegekre, hanem bizonyos beszédhelyzetekre jellemző. A társalgási nyelvet általában akkor használjuk, ha megengedhetjük magunknak ezt a „kényelmet”, vagy pedig akkor, ha nem feltétlenül szükséges az irodalmi nyelv hasz-

nálata, illetve ha ez felesleges és „gazdaságtalan” lenne. Bár a társalgási nyelv rétegspecifikus kifejezési mód is egyben, használata leginkább mégis egy-egy helyzetre jellemző. A társalgási nyelv használata során több stílus is keveredhet annak függvényében, hogy a beszélgetőpartnerek közötti kommunikációnak mi a témája. Ezért a társalgási nyelvben esetenként fellelhető a hivatalos stílus, a szaknyelvi stílus és az irodalmi stílus is (Geyl 1974).

A *társalgás* kifejezést a hétköznapiak nyelvi kapcsolataira használjuk, mint például az egyszerű, baráti hangnemű beszélgetéseinkre, mindennapi levelezésünkre és üzenetváltásainkra, az új médiában való kommunikációnkra, de oldottabb szakmai megbeszéléseinkre, tárgyalásainkra, ügyintézésünkre is.

A társalgási nyelv megnyilatkozásainak általános jellemzői között megemlítendő a közvetlenség, a célratoró jelleg, gazdaságos szóhasználat és mondatszerkesztés, hiszen a beszélőpartnerek közös előismeretei miatt a kommunikáló felek kevés szóból is megértik egymást, és nem számít az sem, ha olykor a mondatok hiányos mondatoknak minősülnek nyelvhelyességi szempontból. A társalgási nyelv tartalmi jellemzői között megemlítendő, hogy gyakorta tartalmaz érzelmi töltésű nyelvi elemeket, bizalmas, durva, tréfás kifejezéseket, gyakori az indulatszók, felkiáltó és kérdő mondatok előfordulása, és a divatszók jelenléte sem ritka. Közhelyeket, frázisokat és töltelékszavakat is gyakran találunk e megnyilatkozásokban (Boronkai 2009).

## **2. A nyelv vulgáris regisztere és ennek megnyilvánulása a köznap beszédben**

A nyelvileg agresszív szavak stílusminősítése lehet durva, obszcén, trágár, vulgáris. Benkő László megfogalmazása szerint

„Olyan szókat tekintünk durva szóknak, amelyek a jó ízlést, erkölcsi, esztétikai érzékünket sértő tartalmuknál vagy hangulatuknál fogva nem fordulnak elő az igényes, választékos nyelvhasználatban; nyilvános beszédben, közösséghez szólásban nem használhatók. További jellemzőjük, hogy jelentésüknél fogva obszcén vagy trágár asszociációkat keltenek vagy kelthetnek.” (Benkő 1980. 7.)

A vulgarizmusok használata manapság már nem annyira elfogadhatatlan a köznap nyelvhasználatban. A nyelvi közönségesség, trágárság, vagyis mindaz, ami a vulgarizmusok kategóriájába tartozik, az iskolákban, az utcán, a médiában és a kulturális színtereken (kortárs irodalom, színház) egyaránt jelen vannak (Bańcerowski 2004. 30–31.).

A vulgarizmusok használata által a beszélők sok esetben azt remélik, hogy a kommunikáció egyszerűbbé válik, ugyanakkor a vulgarizmusokat több más okból is használják a nyelvhasználók, mint például a csoportidentitás kifejezése, valamely korcsoportozáshoz való tartozás, vagy egyszerűen a megszokás.

### 3. Nonverbális kommunikáció

A nonverbalitás az emberi kommunikáció természetes velejárója is. Magától értetődő módon használjuk a nonverbális kommunikáció elemeit: gesztikulálunk kezünkkel, mozgatjuk a testünket, kapcsolatot építünk a szemünkkel. Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy a gesztusoknak a társadalmi konszenzusból fakadó jelentésük van, amelyet a hagyományok és a konvenció is jelentős mértékben befolyásol. Amint a szakirodalom is rámutat erre, azok, akik ismerik a kommunikáció mechanizmusait, társadalmilag konvencionált szabályrendszerét, tudatosan használják a gesztusnyelvet egyrészt saját közlésük sikerének érdekében, másrészt beszélgetőpartnerük kommunikációs szándékának minél pontosabb dekódolása céljából. Azaz a kommunikációs stratégiájuk része nemcsak a „mit”, hanem a „hogyan” is (Buda-László 1981. 32.).

A nem verbális nyelv kultúránként változó. Íme néhány példa a leggyakrabban használt nonverbális jelzésekre: a karikaformára görbített hüvelyk- és mutatóujj az angol anyanyelvű országokban igenlés, helyben hagyás jelentéssel bír, Franciaországban nullát vagy semmit jelöl, Japánban a pénz jele, míg a mediterrán országokban a homoszexualitásra utalnak ezzel a jelzéssel (Balogh 2013).

A felfelé tartott hüvelykujj-jelzés is többféleképpen értendő: Olaszországban mivel 1-től 5-ig számolnak, ezt az ujjukat emelik fel „egynek”, Ausztráliában, Amerikában, Angliában mutatóujjal jelzik az „egyet”, s középső ujjal a „kettőt”. Ez esetben a hüvelykujj az ötös számot fogja jelenteni. Angliában, Ausztráliában, Új-Zélandon ha hirtelen mozdulattal felfelé lódítják a hüvelykujjat, goromba, trágár jelzés lesz, egyébként pedig a stoppal utazók jele (Balogh 2013).

A V jelzés Ausztráliában, Új-Zélandon, Nagy-Britanniában trágár jelzés, Winston Churchill a győzelem jeleként népszerűsítette a V-t (tenyér kifelé mutat), a beszélő felé fordított tenyér a trágár verzió, de Európában a befelé fordult tenyér is „győzelmet” fejez ki, vagy pedig a kettes számot.

### 4. Tolmács: híd/mediátor vagy pedig „eufemizáló”?

A tolmácsokról gyakran úgy vélekednek, hogy a híd, vagyis az összekötő kapocs szerepét töltik be két olyan beszélgetőpartner között, akik nem értenek egymás nyelvén, és nem rendelkeznek egy ún. *lingua franca*-val sem. A tolmács azonban számos esetben ennél sokkal komplexebb feladatkört lát el, mivel a tol-

mácsolási szituációk nagyon különbözőek, és az ügyfelek, megbízók elvárása is folyamatosan változik, éppen ezért a tolmácsnak alkalmazkodnia kell ezekhez. A tolmácsok felkészülésük során általában magas szintű nyelvi kompetenciára, illetve kulturális kompetenciára tesznek szert, emellett elsajátítják a szolgáltatói kompetencia bizonyos aspektusait is, azonban még így sem kerülnek birtokába mindazon készségeknek, amelyekre tolmácsként szükségük lehet, ezeket csak később, tapasztalati úton sajátítják el. Azonban még a jelentős tolmáctapasztalat sem kínál egyértelmű megoldást minden egyes tolmácsolási szituációra, nincsen egy jól bevált recept vagy modell, amely révén valamennyi probléma kezelhető lenne. Éppen ezért a tolmácsoknak nagyon kreatívnak és leleményeseknek kell lenniük ahhoz, hogy sikeresen töltsék be a híd, illetve a mediátor szerepét.

Jelen tanulmány célja a tolmácsolás egyik fajtája, a konszekutív tolmácsolás során felmerülő egyik jelentős problémának a bemutatása. Ez a probléma a tolmácsolandó beszédmegnyilvánulásokban megjelenő vulgarizmusok, szlenges elemek által okozott nehézségek köre.

Ezeket a nehézségeket a tanulmány keretében úgy kívánjuk bemutatni, hogy szembeállítjuk azokat a szakmai kihívásokat, amelyekre a tolmácsjelölteket felkészítik a képzés során, illetve amelyekről értekezik a szakirodalom is, azokkal a helyzetekkel és problémákkal, amelyek csak a valós tolmácsolási szituációban fordulnak elő. A szakirodalom olyan nehézségekre hívja fel a leendő tolmács figyelmét, mint például a bonyolult vagy rossz előadásmód, összetett szöveg, felolvasott beszédek, nem anyanyelvi előadók, felkészülési nehézségek, kulturális különbségek, nyelvi kihívások, hosszúra nyúlt értekezés, megnövekedett stresszfaktor mellett történő munkavégzés stb. (Cooper et al. 1982; Kurz 1981; Moser-Mercer et al. 1997 idézi Horváth 2015). Ezek mellett azonban a valós tolmácsolási szituációkban más kihívásokkal is meg kell birkóznuk a tolmácsoknak. Ezek közül a teljesség igénye nélkül mutatunk be néhányat saját tolmáctapasztalat alapján.

Előfordul, hogy a tolmács munkája során olyan beszédpartnerekkel találkozik, akik kommunikációjuk során szlenges kifejezéseket, vulgarizmusokat használnak, és a tolmácsot sem kímélik, vele szembe is személyeskedő attitűdöt tanúsítanak. Továbbá gondot jelenthetnek a gesztusok, a testbeszéd és a non-verbális kommunikáció egyéb elemei, még akkor is, ha ezeknek a társalgásban elfogadott változatait használják a beszélgetőtársak, nem beszélve azokról az esetekről, amikor sértő jellegű megnyilvánulásokra is sor kerül. Problémát jelent még a nyelvi udvariatlanság, amely akár a nyelvi agresszióig is fajulhat, ellehetetlenítve a tolmács munkáját.

**1. táblázat. Kihívások egyes tolmácsolási szituációkban**

<b>Szakirodalomban megjelenő kihívások</b>	<b>Valós helyzetben előforduló kihívások</b>
Bonyolult vagy rossz előadásmód (gyors beszéd, összetett szöveg, nem anyanyelvi beszélők, felolvasott beszédek stb.)	Szleng, vulgarizmusok használata, durva-sértő nyelvi megfogalmazás, személyeskedő attitűd a tolmáccsal vagy akár a beszédpartnerrel szemben
Felkészülési nehézségek (előre nem elérhető anyagok stb.), kulturális reáliák, kulturális különbségek	Gesztusok, testbeszéd – ezeknek a társalgásban elfogadott változatai is nehézséget okoznak, nem beszélve a sértő jellegű megnyilvánulásokról
Megszólítások, fatikus elemek, udvariassági tényezők	Udvariatlanság, az indokolatlan tegezéstől egészen az „anyázásig”
Forrás: Horváth (2015. 43–45)	Forrás: Saját tolmácsolástapasztalat

Felmerül a kérdés, hogy mit tehet a tolmács, ha a táblázat második oszlopába foglalt kihívásokkal találkozunk. Vajon a tolmács számára megengedett, hogy szükség szerint explicitáljon, implicitáljon, eufemizáljon, vagy megőrizze a párbeszéd eredeti jellegét? Ezekre a kérdésekre keresve a választ az alábbiak során néhány konkrét eset kerül bemutatásra, majd az egyes problémák áthidalására tett kísérleteket is felvázoljuk.

Mielőtt a konkrét eseteket bemutatnánk, szükséges pontosítani, hogy minden tárgyalt eset konszekutív tolmácsolási eseményhez kapcsolódik, az események típusai között pedig találunk közösségi tolmácsolást, bírósági tolmácsolást, szociális tolmácsolást, kísérő-összekötő tolmácsolást és szaktolmácsolást is.

## **5. Konkrét esetek, tapasztalatok – megoldások, túlélési stratégiák**

Ebben az alfejezetben a szerző saját 13 éves tolmácsolástapasztalatai közül mutat be néhány olyan esetet, amelyek egyáltalán nem sorolhatók az ideális tolmácsolási szituációk közé, sem nyelvi, sem pedig munkakörülmények szempontjából. Az említett tolmácsolási szituációk munkanyelvei minden esetben a magyar és a román nyelv.

A gyűjtés módszertanának vonatkozásában elmondható, hogy a 2004–2017 közötti időszakban elvégzett tolmácsolási munkák után a szerző írásos feljegyzéseket készített az érdekesebb helyzetekről, kevésbé konvencionális tolmácsolási eseményekről. Jelen tanulmány ezekből a feljegyzésekből meríti példaanyagát.

Az alábbi táblázat három kategóriába sorolja a tolmácsok számára problémát jelentő helyzeteket: 1. a szlenghez, tolvajnyelvhez közel álló szavak és kifejezések, 2. sértő formulák, 3. nyelvi trágárság.

**2. táblázat.** *Konkrét, problémát jelentő helyzetek a tolmácsok munkája során*

<b>Szlenghez, tolvajnyelvhez közel álló szavak és kifejezések</b>	<b>Sértő formulák használata</b>	<b>Nyelvi trágárság</b>
Mondja meg, kérem, a <i>kis csajnak</i> , hogy ha lehet, még ma alá szeretném írni a nyilatkozatot... (közjegyzői irodában)	Kérdezze meg a <i>hülye fakabátot</i> , mikor szándékszik végre elengedni engem... (közlekedési rendőrségen)	<i>Szégyentelen kurva</i> (tanúkihallgatás során)
Tudja, kérem, a társam <i>Nagyfára mászó</i> (rendőrségi kihallgatás során)	Maga teljesen <i>idióta</i> , vagy csak annak tűnik [kérem, fordítsa le neki, de így szó szerint] (bankban)	<i>A kis szajha</i> még ügyvédnek nevezi magát, jól állunk, kérem... (ügyvédi irodából való távozás után)
Napokig hallgattam a <i>ricsajládáját</i> , <i>besokalltam</i> és kész... (bírószági tárgyalás, tanúvallomás közben)		

Az 1. kategória főként nyelvi nehézségeket okoz, okozhat a tolmácsnak, nem biztos ugyanis, hogy a tolmács első hallásra érti az olyan kifejezéseket, mint *Nagyfára mászó* vagy *ricsajláda*. A 2. kategória főként azért okoz nehézséget, mert a durva nyelvi megnyilvánulást ezt alátámasztó mimika, gesztusok és testbeszéd kíséri általában, nehéz lenne ezért a tolmácsnak megpróbálkozni az eufemizálással, sőt olyan esettel is találkozunk, amikor az ügyfél megköveteli a tolmáctól, hogy a sértő formulákat, szitkokat is lefordítsa. Ilyenkor vagy a szolgáltatói kompetenciánkat működtetve „szót fogadunk”, elvégre az ügyfélnek mindig igaza van, vagy pedig kilépünk a szituációból, felbontjuk az ügyféllel kötött megállapodásunkat, nem fejezzük be a megbízást. A 3. kategóriához tartozó elemek esetében – véleményünk szerint – a tolmácsnak nagyobb a mozgáster, hiszen dönthet úgy is, hogy enyhébb kifejezést használ, vagy pedig általánosít, esetleg akár eltekint a trágár kifejezés célnyelvre történő átültetésétől.

**3. táblázat. Javaslatok szlenges kifejezések tolmácsolására**

<b>Szlenghez, tolvajnyelvhez közel álló szavak és kifejezések</b>	<b>Tolmácsolási javaslat, megoldás</b>
Mondja meg, kérem, a <i>kis csajnak</i> , hogy ha lehet, még ma alá szeretném írni a nyilatkozatot... (közjegyzői irodában)	Szerencsés szituáció: ugyanis a sértőnek szánt formulát nem kellett tolmácsolni ( <i>Stimată domnișoară!</i> 'Tisztelt hölgyem' a lehetséges megoldás)
Tudja, kérem, a társam <i>Nagyfára mászó</i> (rendőrségi kihallgatás)	A tolmács nem érti, miről van szó, visszakérdezhet, hogy explicitálni tudjon.
Napokig hallgattam a <i>ricsajládáját</i> , besokalltam és kész... (bíróági tárgyalás, tanúvallomás)	Egyszerűsít ( <i>ricsajláda – radioul/ muzica la maxim</i> 'maximális hangerő')

A 3. táblázat olyan nyelvi problémákkal szembesíti a tolmácsot, mint például a „*Nagyfára mászó*” kifejezés, amely külső segítség nélkül egy nem Magyarországon élő tolmács számára nem jelent semmit, jelentése ugyanis „*börtönben vagy elvonókúrára van*”, a kifejezés eredete pedig a Nagyfai Országos Büntetés-végrehajtási Intézet nevéhez fűződik, amelynek alaptevékenysége az előzetes letartóztatásban levők, továbbá a felnőtt korú férfi elítéltek fegyház, börtön és fogház fokozatú szabadságvesztésüket töltők, illetve az egészségügyi utókezelésre szoruló fogvatartottak ellátásához kapcsolódik. A szlengben ezt a kifejezést gyakran használják a gyanúsítottak, vádlottak, elítéltek. Az ilyen és ehhez hasonló kifejezések tolmácsolása nehézséget jelent, hiszen a célnyelvben explicitációra van szükség.

A *ricsajláda* kifejezés a kontextus segítségével könnyebben érthető, így könnyebben is tolmácsolható, amint a fenti táblázatban ez látható is.

**4. táblázat. Mit tehet a tolmács a sértő formulák előfordulásakor?**

<b>Sértő formulák használata</b>	<b>Tolmácsolási javaslat, megoldás</b>
Kérdezze meg a <i>hülye fakabátot</i> , mikor szándékszik végre elengedni engem... (közlekedési rendőrség)	Szerencsés szituáció – amennyiben a rendőr a testbeszédből nem következtet az amúgy is sértő attitűd nyelvi megnyilvánulására
Maga teljesen <i>idióta</i> , vagy csak annak tűnik (kérem, fordítsa le neki, de így szó szerint) (bank)	Nehéz szituáció: az ügyfél a főnök, de azért mégsem mondhatja a tolmács a bankigazgatónak, hogy idióta.... ( <i>D-l este foarte supărat</i> 'Az úr nagyon ideges' – erős eufemizálás)



A 4. táblázatban található esetek megoldása egyrészt attól függ, hogy a tolmács milyen mértékben kíván eufemizálni, másrészt pedig attól, hogy nonverbális kommunikációs eszközök mennyire jelzik a nyelvi agressziót, ha kevésbé, akkor a tolmácsnak van esélye egyszerűsíteni, esetleg figyelmen kívül hagyni a sértő szót vagy kifejezést. Ha a gesztusok és a mimika, a hangsúly és a hangereő erősen tükrözi a sértő szándékot, a tolmácsnak már nincs mit tennie, bármit mond, a beszédpartnerek között nem lehet feloldani a feszültséget, ezért nem fog sikerülni a mediálás. Nem biztos, hogy minden esetben szükséges a tolmácsnak beavatkoznia a kommunikációs szituációba azzal, hogy eufemizál, egyszerűsít vagy éppen implicitál, vannak azonban helyzetek, ahol ez szükségszerű, például akkor, ha a kommunikációs helyzetben olyan harmadik felek is részt vesznek, akik nem tolerálnák a sértő formulákat, esetleg félreértenék azokat.

**5. táblázat. Mit tehet a tolmács a nyelvi trágárságokkal?**

<b>Nyelvi trágárság</b>	<b>Tolmácsolási javaslat, megoldás</b>
<i>Szégyentelen kurva</i> (tanúkihallgatás)	Megoldásként javasolható: <i>înjurătură</i> 'káromkodás' (feltételezhető, hogy román–magyar kétnyelvűségi szituációban a forrásnyelvi szöveg alapján is érti a célnyelvi hallgatóság a nyelvi trágárságot)
<i>A kis szajha</i> még ügyvédnek nevezi magát, jól állunk, kérem... (ügyvédi irodából való távozás után)	Eufemizálás ( <i>D-I X nu este satisfăcut cu serviciile d-nei avocat</i> 'X úr nem elégedett az ügyvédnő szolgáltatásaival').

Az 5. táblázat példái esetében az egyetlen lehetőség, hogy a tolmács úgy tesz, mintha meg sem hallotta volna a trágár kifejezést, esetleg, ha nagyon muszáj mondania valamit, eufemizáláshoz folyamodik.

**6. táblázat.** *Nonverbális megnyilvánulások tolmácsolási szituációkban*

<b>Nonverbális megnyilvánulás</b>	<b>A nonverbális megnyilvánulás fajtája (Buda 1994. 81.)</b>	<b>Tolmács viszonyulása</b>
Az ügyfél az órájára pillant	A kommunikáció folyamatára, az interakció struktúrájára vonatkozik.	Feszültségekeltető tényező a tolmács számára is, mivel úgy érezheti, hogy sürgetik a munkavégzésben. Ilyen esetben sem szabad a célnyelvi szövegen meglátszania a sietségnek vagy az időhiánynak. Pontosan oda kell figyelni a tartalom és az információ átadására.
Az ügyfél becsukja a jegyzetfüzetét	A kommunikáció folyamatára, az interakció struktúrájára vonatkozik.	l. mint fenn
A partnerek felemelik hangjukat	A szóbeli közlésre vonatkozik, azt értelmezi, az ahhoz való viszonyt tükrözi.	Még akkor is, ha a tolmács is feszültté válhat emiatt, el kell határolódnia a partnerek érzelmi kitöréseitől, és csak a tartalomra kell fókuszálnia. Ha a munkavégzés számára nehézkessé válik, figyelmeztetheti a feleket arra, hogy legyenek tekintettel a tolmácsolásra.
Középső ujj felmutatása	Embléma (jelentésének többféle magyarázata is megtalálható)	Önmagáért beszélő jelzés. A tolmácsnak nincs feladata.
„Fityiszt” (esetleg fügét) mutat az egyik ügyfél	Embléma (jól meghatározott jelentése van, csúfondáros jelzés a török és szláv kultúrákban)	Önmagáért beszélő jelzés. A tolmácsnak nincs feladata.

A nonverbális kommunikációs elemek megjelenése a tolmácsolási helyzetekben nem ritka, hiszen élő beszédről van szó, és a beszédpартnerek nyelvi viselkedése ennek megfelelően alakul. Ez a tolmácsok számára jelenthet előnyt is, de hátrányos is lehet. Hátrányos azért lehet egy tolmácsolási szituációban a

nonverbális elemek megjelenése, mivel feszültebbé teheti a tolmácsot, akinek munkája amúgy is meglehetősen stresszes. A tolmács számára azonban előnyös az, hogy a nonverbális elemek segítségével a felek tudnak úgy is kommunikálni, hogy kisebb mértékben szorulnak rá a tolmács explicitáló magyarázataira. Így a tolmácsnak pusztán az üzenetre, illetve az abban rejlő információkra kell fókuszálnia, természetesen erősen figyelve a hangnem változására, nehogy például egy ironikusnak szánt közlést semlegesként tolmácsoljon, mert ez veszélybe sodorná a beszélői szándékot.

## Következtetések

Elmondható tehát, hogy a konszekutív tolmácsolás ezen formáit űző tolmácsok munkájuk végzése során legtöbbször nem az ideális „laboratóriumi” tolmácsolási situációkkal találkoznak, hanem sokkal nehezebb helyzetekben kell munkájukat végezniük, és a szaknyelvi nehézségeknél sokkal másabb jellegű és olykor sokkal bonyolultabb nyelvi problémákkal kell megküzdeniük. Ezek a tolmácsok általában nem tökéletesen hangszigetelt, légkondicionált tolmácsfülkében dolgoznak, egymással kommunikálni vágyó felek számára közvetítve a forrásnyelvi üzenetet, hanem például valamely rendőroros alagsorában gyanúsítottakkal mint ügyfelekkel. Ők nem a szakmai konferenciák tolmácsai, ahol konszekutív tolmácsként társelőadóvá léphetnek elő, hanem az utca tolmácsai, ahol kísérő tolmácsként zajban, hőségben vagy esetleg bűnügyi helyszínelés keretében végzik munkájukat. Ezeknek a tolmácsoknak nem az irodalmi nyelv és a szaknyelvek ötvözése miatt felmerülő problémákkal kell megbirkózniuk, hanem a társalgási nyelv vulgáris regiszterével, a nonverbális kommunikáció egyes nehezen értelmezhető elemével.

A tolmácsoknak tisztában kell lenniük a gesztusok kultúránként változó jelentéseivel, az ilyen ismeretek hiányában nagyon nehezen tudnak megbirkózni olyan helyzetekkel, amelyekben a kommunikációs folyamatot ilyen elemek egészítik ki, vagy a kommunikációs folyamat java része ilyen elemekből épül fel.

Következtetésként elmondható, hogy a jelen tanulmány által említett tolmácsolási helyzetek szükségessé teszik, hogy a nyelvi és kulturális kompetencia mellett rendelkezzenek olyan készségekkel is, amelyek által könnyebben tudnak megoldani nyelvi és kommunikációs szempontból is kényes helyzeteket.

## Szakirodalom

BAŃCZEROWSKI Janusz

2004 A nyelvi kommunikációs viselkedés aktuális kérdései. In: Balázs Géza (szerk.): *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője I.* Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 25–45.

BENKŐ László

1980 *Durva szók a köznyelvben és szépirodalomban.* In: Rácz Endre–Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szókészlettana és jelentéstana köréből.* Budapest, Tankönyvkiadó, 5–14.

BORONKAI Dóra

2009 *Bevezetés a társalgáselemzésbe.* Budapest, Ad Librum Kft.

BUDA Béla–LÁSZLÓ János

1981 *Beszéd a szavak mögött.* Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont.

BUDA Béla

1994 *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei.* Budapest, Anima.

COOPER Cary–DAVIS Rachel–TUNG L. Rosalie

1982 *Interpreting stress: Sources of job stress among conference interpreters. Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 1(2). 97–108.

GEYL, Ernst-Günther

1974 *A nyelv híd és sorompó szerepe. Az úgynevezett nyelvi korlátokról. Muttersprache* 1. 1–13.

HORVÁTH Ildikó

2015 *Bevezetés a tolmácsolás pszichológiájába.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó

KURZ Ingrid

1981 „*Temperatures in Interpreters' Booths – A Hot Iron?*”, *AIIC, Bulletin IX/4.* 39–43.

MOSER-MERCER Barbara

1997 „The expert-novice paradigm in interpreting research”. In: E. Fleischmann, W. Kutz & P. A. Schmitt (eds.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft.* Tübingen, Gunter Grass, 255–261.

## Internetes források:

BALOGH Bettina: *A testbeszéd és a hatékony (hiteles) kommunikáció.* [https://prezi.com/2\\_kwgxkavq3t/a-testbeszed-es-a-hatekony-hiteles-kommunikacio](https://prezi.com/2_kwgxkavq3t/a-testbeszed-es-a-hatekony-hiteles-kommunikacio) (utolsó letöltés dátuma: 2018. január 26.)



## **A NYELVISÉG KÉRDÉSEI**



# AZ OKTATÁS NYELVISÉGE A ROMÁNIAI MAGYAR TANNYELVŰ SZAKKÉPZÉSBEN

## 1. Bevezetés

Tanulmányomban azt követem nyomon, hogyan alakul a romániai magyar nyelvű szakképzésben a tannyelv – anyanyelv – államnyelv kapcsolata a kisebbségi elvárások (az anyanyelven tanulás lehetősége) és a román közoktatási rendszer objektív feltételei biztosította megvalósulás viszonylatában. A vizsgálat időszerűségét és szükségességét két tényező biztosítja: a szakképzés minőségi átalakításának programja az európai oktatási rendszerekben, illetve a regionális vagy kisebbségi nyelvek olyan értékként való elismerése, amely gazdagítja az európai kultúrát.

A szakképzés helyzetének vizsgálata európai szinten a 21. század első évtizedében került a középpontba. A koppenhágai folyamat (Koppenhágai Nyilatkozat, 2002) egy olyan hosszú távú programot indított el, amely az európai szakoktatási és képzési rendszerek fejlesztését célozta. A 2004-ben létrehozott Európai Szakképzés-fejlesztési Központ kidolgozta a szakképzési rendszerek átalakításának és fejlesztésének stratégiáját, kijelölve nemzeti szinten az elvégzendő feladatokat 2014-ig. A programot többször módosították, de az alapkoncepción nem változtattak, a fő célkitűzéseket mindvégig megtartották. 2010 tavaszán elfogadták az Európa 2020 stratégia programját, amely meghatározza a koppenhágai folyamat prioritásait a 2011–2020 közötti időszakra.<sup>1</sup>

A Román Parlament 2007-ben<sup>2</sup> ratifikálta a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartáját (Strasbourg, 1992), amely a Preambulumban megfogalmazza, hogy Európa történelmi regionális vagy kisebbségi nyelveinek védelme hozzájárul Európa kulturális gazdagságának és hagyományainak megőrzéséhez és fejlesztéséhez, illetve hangsúlyozza, hogy a kulturális kölcsönhatás és többnyelvűség érték, amelyet védelmi és ösztönző intézkedések meghozatalával fenn kell tartani. Azt is leszögezi, hogy az irányelveket minden tagállam köteles saját jogrendszerébe átültetni. Az európai irányelvekkel való jogharmonizációs folyamat pozitív változásokat eredményezett a kisebbségi tannyelvű szakképzésben, mert megteremtette az anyanyelvű szakképzés megszervezéséhez, működéséhez szükséges jogi kereteket (2011/1-es tanügyi törvény; 2014/3136-os miniszteri rendelet).

---

1 A lisszaboni folyamat főbb szakaszainak áttekintése: Kőrösi 2012.

2 Legea 282 din 2007.



A romániai közoktatásban a szakképzés a középfok szintjén épül be: a szakmunkásképző (szakiskolai oktatás) első két éve (9. és 10. osztály) az alsó szakaszt alkotja, amelyet követhet egy kiegészítő tanulmányi év, amely a felső szakaszba való átjutás lehetőségét teremti meg azok számára, akik végül úgy döntenek, hogy érettségizni is szeretnének. A román közoktatásban ennek az oktatási formának az átszervezését a 2014/3136-os miniszteri rendelet indította el, amely az állami hároméves szakképzés megszervezését, működését, valamint az ebbe való felvételt és annak kereteit szabályozza. Ez a rendelet mondja ki, hogy kisebbségi nyelven is megszervezhető ez az oktatási forma. A szakközépiskola két egymásra épülő szakaszból áll: az alsó szakaszt a 9. és 10. osztály, a felső szakaszt a 11. és 12. osztály alkotja; érettségi vizsgával zárul.

## 2. A szakoktatás nyelvisége

A kétnyelvű oktatási rendszerben megvalósuló anyanyelvű szakképzésben az oktatás nyelvisége két okból válhat hangsúlyossá. Egyrészt a tannyelv választása (anyanyelv vagy államnyelv) az erdélyi diákok számára pályaválasztást alakító tényezővé válik, hiszen a romániai magyar tannyelvű szakképzési kínálat korlátozott és részben egyoldalú volta miatt a választásban a nyelvi és szakmai vonatkozások szétválaszthatatlanok. Ha nincs anyanyelvű képzés a választott szakon, szakirányon, akkor a diáknak el kell döntenie, hogy tanítási nyelvet vagy szakot cserél. A szakközép-, illetve szakiskolai oktatási rendszer kiépítettségének régióként eltérő színvonala különböző választási gyakorlatot alakított ki: a szórványban, ahol a magyar tannyelvű szakkínálat a leginkább korlátozott, a diákok könnyebben cserélnek tanítási nyelvet, mint szakot; a tömbben, ahol a legkiépítettebb a szakképzés és szélesebb körű a szakkínálati választék, a diákok inkább szakirányt változtatnak, mint tannyelvet. Az átmeneti régióban különböző választási stratégiák alakultak ki, ahol már az állandó lakhely településtípusa is alakítja a döntést: Bihar megyében, ahol kisvárosokban és községekben is található anyanyelvű szakképzést nyújtó intézmények, gyakoribb, hogy szakirányt változtatnak; Szilágy megyében, ahol korlátozottabb a szakirányi választék, gyakrabban tannyelvet cserélnek (a 2013 és 2016 között lebonyolított országos hatókörű mérések statisztikai adatai).<sup>3</sup>

Másrészt a szakképzés, éppen a szaktantárgyak miatt, az a terület, amely kulcsfontosságú a funkcionális anyanyelvhasználat szempontjából, mert a szakmai ismeretekkel együtt lehet elsajátítani a szakmára jellemző, jellegzetes szakszókincset. A tét, a különböző szakmai nyelvek anyanyelvű elsajátítása, azért nagy, mert túlmutat önmagán: arról van szó, hogy „az a folyamat, amelyet a szociolingvisztikában a nyelv funkcionális térvesztésének szokás nevezni” (Péntek

3 A szakkínálat régiókénti bemutatása az *Anyanyelvoktatás. A magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete* című kötetben (Pletl szerk. 2015. 17–19.; Pletl 2015a; Pletl 2015b).

2004. 45.) megállíthatatlan vagy fékezhető, netán megállítható. Ha az anyanyelvi beszélő nem birtokolja anyanyelvén azt a szaknyelvet, amely választott pályájának nyelvi regisztere, akkor ő maga is hozzájárul a nyelvhasználat színtereinek szűküléséhez.

Az anyanyelvoktatás elsődlegessége mellett fontos, hogy a munkavállalásra készülő diáknak tanulmányai során meg kell ismerkednie a román szaknyelvvvel is, hiszen a román szakterminológia birtoklása elengedhetetlen ahhoz, hogy versenyképes legyen a munkaerőpiacon. A magyar tannyelvű szakoktatás számára az egyik legnagyobb kihívás éppen az, hogy megteremtse az additív jellegű szaknyelvtanulást, vagyis olyan helyzetet alakítson ki a tanítási-tanulási gyakorlatban, amely biztosítja az anyanyelv dominanciáját a szaknyelvhasználatban, úgy, hogy az államnyelvi szakterminológiával gazdagodjon az anyanyelvi beszélő nyelvi repertoárja.

### 3. A kutatás bemutatása

Az adatbázist két empirikus jellegű, országos hatókörű, diagnosztikus célzatú, keresztmetszeti vizsgálatban (2013–2014; 2015–2016) kérdőíves módszerrel felvett adatok alkotják. Mindkét vizsgálat tervezett és megvalósult mintája reprezentatív és rétegzett. A tervezett minta reprezentativitását az országos hatókör (átfogja a magyar tannyelvű szakközép- és szakiskolai hálózatot) és a régiós arányok, rétegzettségét a megyék, szakok és szakirányok szerinti kiválasztás biztosította. A megvalósult minta is leképezi az országos helyzetet, ezt a felmérésbe bekapcsolódó oktatási intézmények részvételi aránya biztosította.

Az első (szakközépiskolai) mérés részvételi arányai: a tömb esetében 65% (40 szakközépiskolájából 26 vett részt a vizsgálatban), az átmeneti régióban az arány 43% (28 intézményből 12), a szórványban a részvételi arány 50% (8 intézményből 4). A minta nagysága: 1892 szakközépiskolás, 99 szaktanár.

A második (szakiskolai) felmérésben részt vett 20 intézmény, részvételi arányok: tömb: 48% (31 intézményből 15), átmeneti régió: 23% (22 intézményből 5), szórvány: 0% a létező 2 intézményből egyetlen sem. A mintát 1006 szakiskolás, 25 szakiskolában tanító pedagógus alkotja.

Az oktatás nyelvi vonatkozásait érintő kérdések mindkét iskolai célpopuláció esetében azonosak voltak: nyelvi és szakmai szempontok a szakválasztásban; a szaktantárgyak oktatása és a gyakorlati képzés milyen nyelven valósul meg; az oktatás nyelvisége és a megértés, illetve az anyag elsajátításának problémája; a rendelkezésre álló taneszközök milyen nyelvűek; a szakképzést záró vizsga milyen nyelven valósul meg.

A szaktantárgyakat oktató tanároknak szerkesztett kérdőív a tanítás nyelvi problémáira vonatkozó kérdései: milyen nyelven végezte felsőfokú tanulmányait: anyanyelv vagy államnyelv, a román, illetve magyar szaknyelv ismeretének

színvonala, az ismeretátadás nyelvi gyökerű problémái; a tanításban felhasználató taneszközök, didaktikai segédeszközök milyen nyelvűek.<sup>4</sup>

## **4. A szakképzés nyelvi kérdései az oktatás szereplőinek szemszögéből**

Az eredményadatok értékelését nem célpopulációk,<sup>5</sup> hanem témakörök szerint mutatom be, mert ez a csoportosítás lehetővé teszi az összehasonlító elemzést.

### **4.1. Az anyanyelvű képzésre való igény**

Az anyanyelvű képzésre való igény erőteljes: a szakiskolások 83%-a inkább más szakirányt választ, hogy anyanyelven tanulhasson, csak 17% választaná a román nyelvű képzést akkor, ha nincs anyanyelvű képzés a választott szakon. Az anyanyelven tanuláshoz való ragaszkodást a szakközépiskolai adatok is alátámasztják: a tanulók háromnegyede inkább szakot cserél, mert ragaszkodik a magyar tannyelvű képzéshez, és csak negyede vállalja a román nyelvű képzést, ha nincs anyanyelvű. A szakközépiskolai adatokhoz hasonló arányokat mutatnak az elméleti középiskola tanulóinak adatai is (olvasási és szövegértési képesség színvonalát vizsgáló országos hatókörű mérés, 2009–2010).<sup>6</sup>

Az eredményadatok alapján kijelenthető, hogy a pályaeorientáció korai szakaszában (az általános iskola 8. osztályának elvégzése után) a magyar tanulók számára a továbbtanulást biztosító intézmény (elméleti vagy szakképzést biztosító középiskola) és a középiskolai szakirány kiválasztása szorosan összefonódik a tannyelv választásával (anyanyelv vagy államnyelv). A diákok is tudatában vannak annak, hogy a tannyelvválasztás fontos tényező a pályaeorientációban. A szakiskolások 75%-a írja azt, hogy a szakválasztást alapvetően befolyásolta az, hogy milyen szakirányokon lehet magyarul tanulni, tehát a tanulók háromnegyede eleve egy behatárolt képzési kínálatból választ. A diákok 19%-a szerint kevésbé volt fontos a tannyelv, 6% nem tudja eldönteni, hogy a szak vagy az oktatás tannyelve volt fontosabb. Tehát a szakmai és nyelvi szempontok szinte szétválaszthatatlanul összefonódnak.

A szakképzésben dolgozó pedagógusok is fontosnak tartják az anyanyelvű képzést. Számukra éppen azért jelent kihívást a szaktantárgyak anyanyelven történő oktatása, mert többségük (a középiskolai tanárok 83%-a, a szakiskolai tanárok 88%-a) román nyelven végezte felsőfokú tanulmányait, mert az adott

4 A kérdőívek szövegei megtalálhatók. Pletl 2015. 118–127.

5 A szakközépiskolai adatok bemutatásáért lásd Pletl 2015a.

6 Az adatok elérhetőségét lásd Pletl (szerk.) 2012. 137.

szakon csak államnyelven folyt képzés, és csupán 17%, illetve 12% tanulhatott magyarul a választott szakon. Az oktatási intézmények nem nyújtottak lehetőséget a magyar szaknyelv elsajátítására: a középiskolai tanárok 10%-a, szakiskolai pedagógusok 8%-a nyilatkozik úgy, hogy szervezett keretek között (szakképzésen vett részt) tudta a szakterminológiát birtokba venni, a pedagógusok 90%, illetve 92%-a írja azt, hogy egyéni úton, szakkönyvek segítségével sajátította el az anyanyelvű szakszókincset. Azok, akik magyarul folytatták egyetemi tanulmányaikat, nagyobb mértékű intézményes segítséget kaptak ahhoz, hogy elsajátíthassák a román szaknyelvet: 44%-nak már az egyetem biztosította a lehetőséget, 9% szakképzésen vett részt, 47% szakkönyvekből tanulta meg a román szaknyelvet.

Az anyanyelvű képzésre való igény a továbbtanulási szándékot is alapvetően meghatározza mind a két célpopuláció esetében. A szakiskolások körében még nagy a bizonytalanság: a tanulók majdnem fele (42%) még nem tudja, hogy vállalja-e a továbbtanulást, több mint negyede (32%) válaszolja azt, hogy szeretne továbbtanulni, negyede állítja, hogy a tanulmányai befejezése után nem tervezi a továbbtanulást, mert dolgozni fog. A tannyelv választását illetően figyelemre méltó, hogy a többség (90%) eleve csak abban az esetben vállalja a továbbtanulást, ha van lehetősége az anyanyelvű képzésre, csak 4% vállalná a román nyelvű képzést, 6% még bizonytalan az oktatás tannyelvét illetően. Azok közül, akiknek távlati tervei között szerepel az érettségi vizsga letétele, csak 1% vállalná a román nyelvű vizsgákat.

A középiskolások adatai hasonló arányokat mutatnak. A tanulók 80%-a nyilatkozott úgy, hogy anyanyelven szeretne továbbtanulni, 11%-a vállalja a román nyelvű képzést, 9% más nyelven (főleg angol) folytatná tanulmányait. Tehát a pályaaorientáció későbbi szakaszában (szakképzés alsó és felső szintje) is fontos tényező marad a tannyelv megválasztása, a középiskolások tíz százalékkal kisebb mutatói jelzik, hogy kismértékben lazul a kapcsolat, de még mindig összefonódnak a szakmai és nyelvi szempontok.

## **4.2. Tannyelv – anyanyelv – államnyelv kapcsolata**

A tannyelv – anyanyelv – államnyelv kapcsolatát illetően az erdélyi magyar szakképzés szereplői kiegyensúlyozott álláspontot képviselnek, amely tükrözi az anyanyelven tanulás jogához való ragaszkodást, de azt a felismerést is, hogy a többségi társadalomban való érvényesülés feltétele az államnyelv megfelelő szintű ismerete. A szakiskolások 79%-a tartja célravezetőnek, hogy a szaktantárgyakat anyanyelven tanulják úgy, hogy az iskola biztosítsa a román szakki-fejezések elsajátításának lehetőségét is (ez az arány a középiskolásoknál 78%). A tanulók 21%-a szerint elfogadható, ha románul tanulják a szaktantárgyakat, de ők is szükségesnek tartják a magyar szakkifejezések elsajátítását is, szervezett, azaz az iskola által biztosított formában (a középiskolában 22%).

A szaktantárgyak anyanyelvű oktatásának hasznosságáról hasonlóképpen vélekednek a szakiskolások és a középiskolások. A többség (91%, illetve 84%) a szakma anyanyelvű elsajátításának csak az előnyeit érzékeli, és csupán 9%, illetve 16% véli úgy, hogy valamilyen mértékű hátrány is származhat abból, hogy magyarul tanult. A szakiskolások 6%-a vélekedik úgy, hogy nehezebben sajátítja el a román szaknyelvet (a középiskolások 9%-a), és csak 1% (szemben a középiskolások 5%-ával) gondolja azt, hogy nehezebben tud elhelyezkedni a munkaerőpiacon, ha magyarul végezte tanulmányait.

Az anyanyelvű oktatás előnyeit a tanulás hatékonyságához kapcsolódó érvekkel támasztják alá. A szakiskolások 66%-a úgy gondolja, hogy jobban megérti az anyagot, ha anyanyelvén tanulhatja, 22% állítja, hogy anyanyelvén könnyebben el tudja sajátítani a szakmát. A középiskolások majdnem fele (48%) véli úgy, hogy jobban érti az anyagot, ha anyanyelvén tanul, 17% jelenti ki, hogy hatékonyabban tud tanulni, ha nyelvi tényezők nem akadályozzák az anyag megértésében. A szakiskolások 3%-a írja azt, hogy bátrabban tud kérdezni, ha nem ért valamit, a középiskolások 7%-a. A diákok azt is hangsúlyozzák, hogy közvetlenebb kapcsolat alakul ki tanár-diák között, ha anyanyelvükön beszélhetnek.

A szaktanárok a tanítás szempontjából hangsúlyozzák az anyanyelvű oktatás fontosságát, amelyet a minőségi oktatás alapvető feltételeként jelölnek meg. Meggyőződésük, hogy a szakmai kompetenciák kialakítása, a szakmai tudás hatékony átadása csak anyanyelven lehetséges.

### **4.3. Nyelvi gyökerű problémák a tanítási-tanulási folyamatban**

Az anyanyelvű taneszközökkel (tankönyvek, példatárak, kézikönyvek, munkafüzetek) való ellátottság tanár és tanuló szempontjából egyaránt fontos, hiszen nagymértékben segítik a tanítási és tanulási folyamatot. A tankönyvekkel való ellátottság országos szinten nem kielégítő a szakképzés egyetlen szintjén sem. A szakiskolások a tankönyvek tekintetében valamivel jobb mutatókkal rendelkeznek, mint a középiskolások. A tanulók 38%-a (középiskolában 16%) írja azt, hogy vannak tankönyveik, a többség, 62% (középiskolában jóval többen, 84%) válaszolja azt, hogy éppen szaktantárgyakból nincsenek. A diákok által birtokolt tankönyvek nyelv szerinti megoszlása sem az elvártnak megfelelő: magyar nyelvű a tankönyvek 58%-a (középiskolában csak 40%), román nyelvű 24% (27%), egyes tantárgyakból magyar, másokból román nyelvű 18% (33%).

A szakképzésben oktató tanárok éppen a magyar nyelvű taneszközöket és segédanyagokat hiányolják a legjobban, az oktatás hatékonyságát gátló tényezőként jelölik meg. A taneszközökkel való ellátottság mértéke aszerint változik, hogy tankönyvekről (65% szerint van, 35% szerint nincs), munkafüzetekről, példatárakról (15% szerint van, 85% szerint nincs), szemléltetőeszközökről (van: 60%, nincs: 40%) vagy kézikönyvekről (van: 55%, nincs 45%) van szó.

A tankönyvekkel való ellátottsággal kapcsolatos kérdésre adott tanulói és tanári válaszok között szignifikáns különbség mutatkozik mind a szakiskolák, mind a középiskolák esetében. Ennek okai is valószínűleg ugyanazok, vagyis a tanári mintában a régiós arányok torzulása nemcsak abból származik, hogy kétszer több tanár töltötte ki a kérdőívet a tömbben, mint az átmeneti régióban, hanem azért is, mert a szakképzésben a tömb a kiépítettebb oktatási hálózata miatt eleve nagyobb arányt képvisel; így a magasabb értékek a tömbnek az átmeneti régióhoz viszonyított jobb helyzetét tükrözik.

A tanárok az anyanyelvű szakoktatás súlyos problémájaként emelik ki azt is, hogy a román tankönyvek magyar fordításai (a forgalomban lévő magyar tankönyvek jelentős hányada) éppen nyelvi szempontból nem megfelelő színvonalúak.

A szaknyelvi műveltség megalapozása szempontjából alapvető jelentőségű a szakmai gyakorlat. Ezért az a kérdés, hogy milyen nyelven folyik a szakgyakorlat, közös volt a szakközép- és szakiskolások esetében. A válaszok alapján a következő helyzet vázolható fel: a szakiskolások 80%-a számára magyar nyelvű a szakgyakorlat, 7% számára román nyelvű, 13% válaszolja azt, hogy mindkét nyelvet használják a gyakorlat során annak függvényében, hogy ki vezeti a gyakorlatot. Ezek a mutatók a tömbben élő középiskolások adataihoz hasonlítanak: 83% szerint magyarul, 6% szerint románul, 11% szerint két nyelven. Ettől nagymértékben eltérő helyzet található a másik két régióban: a szórványban a középiskolások 22%-a magyar, 22%-a román, 56%-a kétnyelvű (csak részben magyar) gyakorlati képzésben részesül; az átmeneti régióban ezek az arányok: magyar 65%, román 13%, kétnyelvű 22%.

A szakiskolai kedvezőbb helyzetet tükröző adatok háttérben két tényező áll. Mivel a szakképzés alsó szintjén a magyar tannyelvű tagozat még csak kiépülőben lévő rendszer, a jelenlegi helyzetben a tömbben másfélszer több szakmunkásképző létezik, sokkal nagyobb szakkínálattal, mint az átmeneti régióban, a szórvány jelenléte pedig elenyésző (két szakiskolai osztály országos szinten). Az adatok torzulásához az is hozzájárul, hogy a tömbből kétszer több szakiskola vett részt a mérésben, mint az átmeneti régióból, a szórványból pedig egyetlen intézmény sem.

A magyar tannyelvű szakközépiskolák végzőseinek elméletileg joguk van ahhoz, hogy anyanyelven vizsgázzanak a szaktechnikusi bizonyítvány megszerzéséhez szükséges záróvizsgán. A gyakorlatban azonban ennek a jognak az érvényesülése is a helyi kényszerektől függ (milyen nyelven tanulták a szaktantárgyakat; a vizsgabizottságban van-e magyar anyanyelvű szakember). A vizsgálat adatai azt a helyzetet tükrözik, hogy a magyar tannyelvű szakközépiskolák végzőseinek negyede vagy több mint fele nem anyanyelvén vizsgázik. A szórványban magyarul vizsgázik a tanulók 36%-a, románul 64%-a; az átmeneti régióban az arányok: 78% magyarul, 22% románul, a tömbben 86% magyarul, 14% románul. Akárcsak a gyakorlati képzés esetében, a régiók között szignifikáns különbségek vannak.

A legnagyobb különbség a szórvány és a másik két régió között van: a szórványban a tanulóknak valamivel több mint negyede vizsgázik magyarul, az átmeneti régióban már háromnegyede, a tömbben pedig több mint háromnegyede.

## 5. Következtetések

Az adatok alapján kijelenthető, hogy az erdélyi magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás szereplői (szakiskolások, szakközépiskolások, szaktanárok) egyértelmű és határozott álláspontot fogalmaznak meg a tannyelv – anyanyelv – államnyelv kapcsolatát illetően. Kíváncsúnak, hasznosnak és célszerűnek az anyanyelven folyó oktatást tartják, beleértve a szaktantárgyak tanítását is. Fontosnak és szükségesnek tartják a román szakterminológia elsajátítását is, szervezett keretek között, az iskola által biztosított formában.

Az egymást követő mérések (2013–2014; 2014–2015; 2015–2016) hasonló, csupán néhány százalékból eltérő eredményadatai kifejezik, hogy a kisebbségi szemléletet, mely szerint elsődleges az anyanyelv tanítása, és fontos képzési cél, hogy a kisebbségi tanulók megtanulják a hivatalos nyelvet, mint második nyelveket, általánosan érvényesül minden régióban. Ez azt is jelzi, hogy a kisebbségi tannyelvű oktatás szereplői az additív nyelvtanulási helyzetet tartják kívánatosnak, amely az anyanyelv funkcionális elsődlegességének megőrzésével teszi lehetővé egy másik nyelv (a hivatalos nyelv) megtanulását.

Régiós különbségek nem a kisebbségi elvárások, hanem a megvalósulás szintjén jelentkeznek. A különbségeket a szakképzés két formájának a különböző régiós arányai is tükrözik. A szakközépiskolai intézményi hálózat régiós arányai (tömb: 53%, átmeneti régió: 37%, szórvány: 10%) nagyvonalakban megegyeznek a romániai magyar iskolahálózat (elemi, általános és középiskola) régiós arányaival: 55%, 32%, 12%;<sup>7</sup> a szakiskolai hálózat jelentősebb arányeltolódást mutat: tömb 56%, átmeneti régió 40%, szórvány 4%. Az arányok a kiépítettség mértékét is jelzik.

A szórványban az anyanyelven tanulás lehetősége minimális a szakiskolai képzésben és erősen korlátozott a középiskolai szinten is. A tömbben a legkiépítettebb a magyar tannyelvű szakiskolai hálózat, a tömb megyéiben (Hargita, Kovászna) megvan a kellő összhang a szakközép- és szakiskolai képzés szakirányai és szakjai között, ami támogatja a továbbtanulni akarókat, felkínálva a lehetőséget az anyanyelvű képzésre. Az átmeneti régióban sajátos kettősség érvényesül: a szakközépiskolák szakiránykínálata korlátozott, a középiskolai lehetőségekhez képest javult a helyzet szakiskolai szinten, bővült a kínálat, és az egyes intézményekben több párhuzamos osztály indulhatott. Tehát az anyanyelvű szakképzés intézményi hálózatának a régiós szinten megvalósuló kiépítettsége határozza

7 Az adatok két országos hatókörű mérésekből származnak (Pletl 2011. 14.; Pletl 2012. 16.).

meg azokat a lokális adottságokat, amelyek az oktatási folyamatban éreztetik hatásukat, vagyis a helyi tényezők alakítják, hogy a szaktantárgyak oktatása milyen mértékben magyar vagy román nyelvű, a szakmai gyakorlat tannyelve anyanyelv vagy államnyelv, vagy kétnyelvű.

Mind a szak-, mind a szakközépiskolai mérések adatai alapján megállapítható, hogy a tannyelv választása jelentős mértékben alakítja a pályorientációt, mert a szakmai és nyelvi kérdések szétválaszthatatlanul összefonódnak. A szakképzésben még szorosabb ez az összefonódás, mint az elméleti középiskolák esetében.

## Szakirodalom

KŐRÖSI István

2012 Az Európa 2020 stratégia, az EURÉKA szerepe és kilátásai. *Kihívások*.

205. MTA Közgazdaság- és Regionális Kutatóközpont, Világgazdasági Intézet.

PÉNTÉK János

2004 *Anyanyelv és oktatás*. Csíkszereda, Pallas-Akadémia Kiadó.

PLETL Rita

2011 *Az iskolai írásos közléskultúra erdélyi helyzetképe*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.

2012 *Helyzetjelentés az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonaláról*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.

2015a A vizsgálat általános bemutatása. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvoktatás. A magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 8–22.

2015b Anyanyelv – tannyelv – államnyelv kapcsolatrendszer. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvoktatás. A magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 62–72.

PLETL Rita (szerk.)

2012 *Anyanyelvoktatás – Nyelvi horizontok*. Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület: Scientia.

2015 *Anyanyelvoktatás. A magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.





## PRAGMATIKAI JELÖLŐK STILISZTIKAI FUNKCIÓI

A nyelvi jelek és a nyelvhasználók közötti kapcsolat, a nyelvhasználat kommunikációközpontú felfogása, szöveg és szövegértelmező viszonya, az előtérbe helyezés vagy helyeződés, a figura-alap relációk módozatainak és szövegbeli szerepének kutatása a kognitív szövegtanok számára megkerülhetetlen kérdések, mivel ezek azok a tényezők, amelyek elsőrendű fontossággal bírnak a szöveggrammatikai kapcsoltság és a szöveg értelemszerkezete kialakításában. Jelen kutatás a romániai magyar audiovizuális média hírszövegein vizsgálja a folyamatosan belépő új, informatív vagy valamilyen szempontból előtérben álló elemek szerepét és viszonyulását ahhoz a közeghez, amelyikből kiemelkednek, mind a szövegben aktualizálódó szójelentések (mikroszint), mind a téma-réma viszonyok (mikro- és mezoszint), mind a szövegfókusz és szövegtopik (makroszint) szintjén.

A foregrounding, vagyis az előtérbe helyeződés, a figura-alap viszony megvalósulási formáinak és szövegbeli szerepének kutatása, illetve maga a nyelvben megjelenő figura-alap viszony kognitív nyelvészeti fogalma a 19-20. század fordulóján létrejött pszichológiai irányzat, az alaklélektan vagy más néven Gestalt-pszichológia eredményein és felismerésein alapul. Az alaklélektan az észlelés egészeinek (Gestalt) elsődlegességét tekinti kiindulási alapnak, felismerve, hogy az észlelést mindig az egészek és a viszonyok határozzák meg. Ez a pszichofizikai modell a vizuális észlelés előfeltételének azt jelölte meg, hogy az észlelt konfiguráció elkülöníthető legyen a háttértől, illetve hogy az együtt megjelenő formák különüljenek el egymástól. Ha egy adott vizuális inger több ilyen jól elhatárolható területet tartalmaz, akkor az észlelés és a figyelem, illetve figyelemfelkeltés szempontjából egyes elemek figuraként előreugranak, míg mások a háttérben maradnak, mögöttesként, alapként. Ez a folyamat a perceptuális szegregáció folyamata (Pethő 2011). A kognitív szövegszemlélet pontosan ezt az előtér-háttér megkülönböztetést alkalmazza, amikor az értelemadás folyamatában az előtérbe állított, figuraként kiemelkedő nyelvi egységeket tekinti meghatározónak. Az előtér-háttér megkülönböztetés nyelvi megvalósulása azonban fontos szerepet játszik a különböző szövegtípusok és szövegfajták elkülönítésében is.

A szövegtani kutatók némelyike egyenesen nélkülözhetetlen szövegelemzési szempontnak tekinti a feltűnő, előtérbe állított nyelvi egységeknek a szöveggrammatikai kapcsoltság és a szöveg értelemszerkezete kialakításában játszott szerepét.

nek vizsgálatát, a figura-alap viszony szövegbeli megvalósulási formáinak feltárását, azzal indokolva, hogy a szövegértelmezésben meghatározóan fontos művelet a minduntalan belépő új, nagy hírértékű vagy fokozottabb érzelmi töltettel rendelkező elemek észrevétele és viszonyítása azon elemek sorához, amelyekhez képest előtérbe kerülnek. Az előtérbe helyezés, azaz a foregrounding fogalmát pedig jól használhatónak tekintik a szöveg valamennyi szintjén: a szövegben aktuálisan előtérbe kerülő szójelentések, a téma-réma viszonyok, a szövegtopik és szövegfókusz elkülönülése szempontjából egyaránt (Kocsány 2005. 48.).

Tolcsvai Nagy Gábor (2000. 494.) a nyelvtudománynak ezt a kognitív fordulát két elméleti és módszertani tényező kiemelésével jellemzi: egyrészt az értelmi összetevő mondat- és szövegformáló szerepének előtérbe kerülésével, másrészt a műveleti oldal hangsúlyozásával, a nyelvi egységek szerkezete mellett ugyanis azonos hangsúlyt kapott azok feldolgozásának a folyamata is. Ezek azok a tényezők, amelyek alapvetően meghatározhatják a nyelvben realizálódó figura-alap viszony, illetve az előtérbe helyezés szövegtani-stilisztikai leírását is (Pethő 2011. 190.).

Ez a sajátos szövegfelfogás a szöveget nyelvi és mentális műveletnek, valamint e művelet eredményének tekinti, vagyis a szöveg nem más, mint nyelvi formában megvalósuló értelmi egység, amelynek értelemszerkezete a szöveglétrehozás és szövegmegértés folyamatában jön létre, mentális modellként:

„A szöveg kommunikatív és nyelvi szempontból egyaránt uralkodóan nyelvi megformáltságú értelmi egységként határozható meg. Ez az értelmi egység összetett nyelvi formában valósul meg, amelynek két alapvető összetevője van: a szerkezet és a művelet. A szerkezet olyan mentális modell, amely a beszédhelyzetben elhelyezett szöveg nyelvi és nem nyelvi összetevőit statikus, pontszerű entitások struktúrájaként írja le, az itteni magyarázatban nem annyira a formális, hanem inkább az értelemképző szerep szempontjából (...). A szöveg értelemszerkezete a szöveg létrehozása és megértése folyamatában, annak befejeződésével jön létre a beszélőben vagy hallgatóban mint mentális modell. A művelet az a mentális folyamat, amely ezeket a struktúrákat létrehozza a szövegalkotásban vagy a szövegmegértésben, folyamatszerű, dinamikus jellegükben is felismeri” (Tolcsvai 2000. 495.).

A fizikai megjelenési forma tekintetében ugyan a teljes szöveg lineárisan jön létre, és úgy is dolgozza fel a hallgató, ezek a lineáris műveletek azonban a nyelvi és nem nyelvi összetevők hatására bizonyos pontokon párhuzamosak is lehetnek, illetve utalhatnak vissza és előre a különböző szövegösszetevők irányába. Ugyanakkor a szöveglétrehozás vagy -megértés mint folyamat eredménye komplex reprezentáció, amely magában foglalja a teljes szövegszerkezetet, a formai oldal értelmében, valamint a létrejött értelemszerkezetet is, amely a szövegtopikok és szövegfókuszok alkotta értelemhálózatra, a cselekvésekre, történésekre, állapotokra, jellemzőkre és ezek összefüggéseire épül. Ez a reprezentáció azonban csak egy magasabb összefüggérendszerben nyeri el végső értékét:

„Az általános szövegszerkezet és az értelemszerkezet tehát összetett elméleti reprezentáció, amely a hosszú távú emlékezetben struktúráként tárolódik, a munkamemóriában pedig aktivizálódik, és újra műveletek tárgya lesz. Az általános szövegszerkezet és az értelemszerkezet azonban nem önmagában áll az egyes szövegekkel kapcsolatban, hanem a szövegekről való általános tudással, az elvárások és a motivációk rendszerében kapja meg mindenkori értelmezését és értékét. E tudások, elvárások és motivációk általában sémákban rendeződnek el, amelyek e globális szinten a szövegtípusokat tartják számon, minden bizonnyal a prototípuselmélet empirikus alapjainak megfelelően” (Tolcsvai 2000. 496.).

A nyelvi interakciónak a Tolcsvai Nagy Gábor (1996) által megalkotott sémája ezt a reprezentációt „a szövegben kifejeződő, kikövetkeztethető, ill. a beszélő, a hallgató által a szöveghez hozzárendelhető nyelvi-fogalmi értelem, kép, tapasztalat, konceptuális (és érzelmi) szerkezet”-ként mutatja be (1996. 42.), és ráirányítja a figyelmet az előtér-háttér viszony meghatározó aspektusaira, mint például arra, hogy azok a nyelvi jelenségek, amelyeknek a figyelemirányításban van szerepük, csak az interakció során megvalósuló dinamikus jelentésképződés keretei között értelmezhetők és írhatók le, illetve arra, hogy mindez megnyilvánulhat a vehiculum sajátos formáiban, a reprezentáció és konceptualizáció különböző módozataiban, vagy hogy az előtérbe állítás a jelentésképződés fontos szempontja (Pethő 2011. 191.).

Tehát a szöveg mint művelet, vagyis mentális folyamat, amely a szöveg-struktúrákat megalkotja és felismeri a szöveg létrehozása és megértése folyamán, csak interakció keretében értelmezhető. Az interakciót figyelembe vevő szövegelemzés pedig csak a kontextus bevonásával valósítható meg, a legtagabban értelmezett pragmatika módszertanának segítségével.

Induljunk ki abból, hogy a nyelvi közlésben a feltűnőbb nyelvi kategóriák előtérbe kerülnek, kiemelkednek, figuraszerűvé lesznek, míg a kevésbé feltűnőek a háttérben maradnak és alapszerűvé válnak. Tolcsvai szemléletesen mutat rá, hogy például a konkrét, határozott, egyes számú, referenciális vagy megszámlálható főnévi csoport által reprezentált entitás figuraként emelkedik ki az elvont, határozatlan, többes számú, nem referenciális vagy megszámlálhatatlan főnévi csoport által reprezentált entitásokhoz képest, mint ahogyan a jelen idő is, ha az azonnaliság megjelenítője feltűnőbb, mint az időben távolibb eseményekre utaló múlt idő, vagy a cselekvő tranzitív szerkezetek sokkal inkább előtérben állnak, mint az intranszitiv állapotigékkel alkotott szerkezetek (Tolcsvai 2000. 498.). Az előtérbe kerülő, figuraszerű nyelvi egységeknek pedig alapvető szerepük van a szöveg mikroszintjén a grammatikai kapcsolódások kialakításában, így a szöveg-értelem létrehozásának egyik legfontosabb összetevőjét jelentik.

Tolcsvai hívja fel a figyelmet arra is, hogy a figura-alap dichotómia nyelvi reprezentációja a szövegtípusok elkülönítésében is fontos szerepet játszik, mivel például a dialogikus, cselekvéseket is végrehajtó szövegfajtákban nagyobb arányban vannak jelen figuraszerű nyelvi egységek, ezzel szemben a monolo-

gikus jellegű szövegfajták egy részében, mint például a tudományos leírásban, a történetmondásban vagy a narrációban, jelentősen megnő a háttérret képező, alapszerű nyelvi egységek aránya.

Ez a rendszer érvényesül a szövegtopik-szövegfókusz elkülönítésében, a profilálás folyamatának a véghezvitelében is, ami egyszerre biztosítja a topik-folytonosságot és a topikváltást, minden nyelvi és szövegtani következményével együtt. Ezen a ponton Tolcsvai különbséget tesz mondatfókusz és mondattopik, illetve szövegfókusz és szövegtopik között, és e két utóbbit a következőképpen határozza meg:

„A szövegfókusz a szöveg (szövegrészlet) legkiemelkedőbb összetevője, *reference*; és egyben általában új (a szövegben nem említett) információt tartalmaz, ezért jelölt és kevésbé hozzáférhető, mert megszakítja a topikfolytonosságot, a szövegtopik a szöveg háttérének eleme, azaz többnyire már említett vagy ismert információt tartalmaz, és ezért gyakran jelöletlen és könnyen hozzáférhető” (Tolcsvai 2000. 498.), és ez a rendszer szoros összefüggésben áll a koreferencia jelenségével is, teszi hozzá Tolcsvai, mivel a koreferencia egy olyan viszony a névmás és antecedense között, amelyben mindkettő egyazon entitást profilálja az adott szövegben, és a profilált entitás a fókusz.

Ha ebből a szempontból megvizsgálunk egy tetszőlegesen kiragadott hírszöveget az audiovizuális média monitorozásának archivált dokumentumai közül, a következő viszonyok tűnnek szembe:

Falépítést és masszív kitoloncolást ígért az illegálisan az Egyesült Államokban tartózkodó bevándorlóknak Donald Trump republikánus elnökjelölt az arizonai Phoenixben helyi idő szerint tegnap este elmondott beszédében. Trump számos, eddig nem említett intézkedést részletezett elsősorban bevándorlási politikával kapcsolatos beszédében, amelyet komoly várakozások előztek meg. Egyebek mellett azt, hogy az illegális bevándorlókat nem részesítenék amnesztiában, egyesült államokbeli tartózkodásukat nem legalizálnák, vagyis sem állampolgárságra, sem jogképességre nem tehetnének szert, valamint a már illegálisan az országban élők nem juthatnának munkához és megvonják tőlük a juttatásokat is. Ezen felül az illegális bevándorlóknak vissza kellene térniük származási országukba. (Bukaresti Rádió, Híradó, 2016. szeptember 1.)

Ebben a hírszövegben a falépítés, masszív kitoloncolás, amnesztia, állampolgárság, jogképesség, juttatások és munkához való jog megvonása, visszatérés a származási országba szemantikai egységek az intézkedés fogalmkörébe tartoznak, és az aktuális szövegtérben ugyanazt az entitást profilálják, ugyanazt az entitást helyezik fókuszba, mint a mutató névmási koreferens elem, vagyis azt, amely ebben a szövegben ráadásul anaforikus és kataforikus szerepű is egyben, visszaulva az intézkedés antecedenstre, és előreulva annak további szemantikai lebontására mint posztcedenszerekre. Mindez olyan értelemszerkezetet hoz létre, amelyben az kerül szövegfókuszhelyzetbe, ami hosszabb távon áll a figyelem középpontjában, vagyis ami leginkább állandó, akár kifejtett, akár nem.

A kifejtett és kifejtetlen információ közötti különbség tehát szoros összefüggést mutat a koreferencia jelenségével, de rövidebb szövegek esetében még inkább a fogalmi sémák: a tudáskeret, a forгатókönyv alkalmazásával. Ez a fogalomcsalád a szövegnek a mondattól függetlenül érvényesülő értelemadó összetevőjére vonatkozik, azaz nem a szójelentések hordozzák, hanem ahogyan Tolcsvai definiálja: „egy szójelentés kapcsán aktivizálódott rendezett tudás” (Tolcsvai 2000. 499.), a beszélő és hallgató nyelven kívüli, enciklopedikus, illetve kontextuális tudása mint a jelentésképződés nélkülözhetetlen eleme.

A szöveg mezoszintjén a mentális egységnek tekintett fogalmi séma kifejtésének, illetve kifejtethezőségének többféle változata jelenhet meg (Tolcsvai 2001b. 272.):

- a szöveg megnevezve tartalmazza a sémát, egy szó vagy kifejezés formájában egyszerű említést kap, és a továbbiakban kifejtést is nyer a szövegben, a szövegértelmeben pedig a bennfoglalás valamilyen formájaként érvényesül, hiszen a szöveg jelentésbeli összefüggései éppen az adott sémán alapulnak;

- a fogalmi séma egyes részei vagy egésze csak következtetéssel, előfeltevéssel vagy bennfoglalással érhető el az értelmező számára, mivel nyelvi reprezentáció nélkül fejtődik ki a szövegben;

- a fogalmi séma egésze vagy egyes részei a séma megnevezésével együtt megneveződnek és kifejtődnek a szövegben vagy szövegrészletben.

A fentebb idézett hírszöveg a tudáskeret megjelenésének abba a típusába tartozik, amelyben a tudáskeretet a négy szövegmondat jeleníti meg kifejtve, a fogalmi séma szövegfókuszba helyezett alreprezentációi nyomán. A legfontosabb szövegfókusz a „kirekesztési szándék” fogalmi sémája, ez szervezi a szövegértelmet és épül fel az összetevők által, amelyek prototipikus sorrendben szerepelnek a szövegben, a részletezés és konkretizálás szándékával. A fogalmi sémának a neve, a hívószava, kifejezése nem jelenik meg ugyan a szövegben, csak az értéksemleges „intézkedés” főnév reprezentálja, a rendelkezésre álló szövegbeli és azon kívüli ismeretek azonban következtetés által lehetővé teszik felismerését és megértését. Másik szövegtéma a „választási beszéd”, amely alig kap a szövegben kifejtő részeket, de előfeltevések és következtetés által szervezi a szöveg egész értelemszerkezetét. Ez a szövegtéma teszi indokolttá a performatívum jelenlétét az első szövegmondatban (az ígéretet mint komisszív beszédaktust), a feltételes igealakok használatát (3-4. mondat), és határozza meg a fókusz tartalmazó mondategységek felépítését is: az ígék előtti hangsúlyos pozíció kitöltésével az első két szövegmondat minden mondategységében emfatikus főhangsúly kerül a múlt idejű igealakok előtt álló nyelvi egységekre, az utolsó két mondat esetében azonban látszólag fordított helyzet áll fenn: a feltételes és tagadó igealakok, valamint a személytelen igével és ige kötős főnévi igenévi alannyal alkotott szerkezet válik nyomatékosná és kerül ezáltal előtérbe. Tulajdonképpen azonban a profilálás ugyanarra az entitásra irányul, a „cselekvésre”. Az első két mondatban az ígér ige tárgyi determinánsai ágenses cselekvést hordoznak, de az öt mondategységet

tartalmazó harmadik szövegmondat első két és utolsó tárgyi mellékmondata is ugyanazt az ágenses cselekvést fejt ki, és ez az ágens koreferens a mondatok alanyával, az ígérettevővel. A harmadik és negyedik mondat egység kiegészítő jellegű, magyarázó mellékmondat, a második tárgyi mellékmondat áll logikai kapcsolatban. A negyedik és egyben utolsó szövegmondat a két magyarázó mellékmondat grammatikai és jelentésszerkezetét ismétli meg az ágens megváltozása révén, miközben a főnévi igenévi alany által szemantikai visszakapcsolást valósít meg az első mondat második tárgyi determinánsához, az előtérben álló cselekvésstruktúra hierarchiájának csúcsához.

A leginkább hivatali-bürokratikus nyelvi regisztert használó sajtónyelv vonatkozásában nem érdektelen megvizsgálni, hogy az előtérbe állítás mutat-e összefüggést a szöveg stílusával. Ezzel kapcsolatban először is Tolcsvai Nagy Gábor stílusdefinícióját idézzük:

„A stílus a szöveg szociokulturálisan is meghatározott megformáltságbeli értelemösszetevője. A szociokulturális jelleg a beszélő/író, illetve a hallgató/befogadó nyelvi horizontjának (széles értelemben vett nyelvi tudásának) és a szövegnek a kölcsönhatásában érvényesül. A nyelvi tudás (annak egy része) a szöveg megalkotásakor vagy megértésekor aktualizálódik, s az általa befogható horizonton belül létrehozza vagy értelmezi az adott szöveg megformáltságát (is), a voltaképeni stílust, összeveti elvárásaival, melyek általában a korábban már megismert, szituációban, cselekvésekben, kontextusban elhelyezett (azokhoz kapcsolódó) szövegeken alapulnak” (Tolcsvai 2001a. 300.).

A stílus tehát a szövegértelem része, de nem előre meghatározott attribútuma a szövegnek, hanem mindig valamilyen interakcióban érvényesül, egy mentális folyamat eredményeképpen. Ezt a folyamatot nevezi Tolcsvai stílustulajdonításnak, amelynek során a szöveg létrehozója és értelmezője az aktuális nyelvi interakcióban hozzárendeli a megformáltsághoz a maga nyelvi értékrendjének elemeit, és a folyamatos hozzáigazítás révén működésbe hozott tudáskeret lép viszonyba a különböző megformálási típusokkal, a stílustípusokkal (Tolcsvai 2001b. 323.).

Mínthogy a szöveg stílusstruktúrája ebben az értelmezési keretben elválaszthatatlan a szöveg értelemszerkezetétől és általános szerkezetétől, arra a kérdésre kell választ keresnünk, hogy a stílustulajdonításban és a befogadó megértésfolyamatában létrejövő stílushatás kialakulásában mikor van szerepe az előtérbe helyeződésnek és az általa előálló különbségnek. Tolcsvai alapján Pethő József (2011. 192.) hívja fel a figyelmet arra, hogy a stílusban megmutatkozó figuraszerűség nem minden esetben azonos a szöveg kiemelkedő, meglepő elemei által keltett nagyobb figyelemmel, de a stílus csak akkor mutatkozik meg, és csak akkor válhat valami relevánssá stilisztikai szempontból, ha egyes összetevők feltűnő elemekként, figuraként a figyelem középpontjába kerülnek.

A már elemzett hírszövegen megvizsgálva a jelenséget, lexikális szinten két jelző és több jogi szaknyelvi kifejezés emelkedik ki.

A két jelző az adott jelzős szintagmákban („masszív kitoloncolás” és „komoly várákozások”) azáltal válik stilisztikailag feltűnő nyelvi egységgé, hogy megtöri a stílushomogenitás síkját: a stílustulajdonítás szociokulturális összetevői következtében ebben a kontextusban informális, azaz városi népnyelvi, ill. diáknyelvi nyelvváltozati elemeknek tekinthetők. A feltűnőség indokai tehát a téma (választási beszédben elhangzott tervek) és a szövegtípus (hírszöveg), a szövegtípussal kapcsolatban álló kommunikációs cselekvéstípusra (tájékoztatás) vonatkozó elvárások és a szöveg közötti feszültségből erednek.

A közömbös hírstílustól szaknyelvi kötöttségükben térnek el az olyan hivatalos és jogi szaknyelvi kifejezések, mint: illegális bevándorlók, amnesztiában részesítés, legalizálás, állampolgársághoz való jog, jogképesség, juttatások megvonása. Ez a hivatalos és jogi szaknyelvi kötöttség természetesen kapcsolódik össze a stílustulajdonítás folyamatában a formális helyzet és az értéktelítés szociokulturális összetevőivel, némi stílusbeli heterogenitást eredményezve.

A szerkezet szintjén figuryszerűvé válik a párhuzamos szerkesztés, sajátos ritmust adva a szövegnek. A többi nyelvi és szerkezeti egység azonos tartományban mozog, a közömbös és a választékos, formális tartományban, egy stilisztikailag közömbös alapszintet alkotva. A háttérben maradást a formális beszédhelyzet és a sztenderd nyelvváltozati besorolású elemek indokolják.

Mint látható volt fentebb, Tolcsvai stíluselméletében a stílustulajdonítás a nyelvi és szociokulturális ismeretek birtokában történő besorolás, kategorizálás, emellett azonban bevezet a megértésfolyamatba egy másik fogalmat is: a stílushatás fogalmát, amit a stílustulajdonítás révén létrejövő mentális állapotnak, következménynek tekint (Tolcsvai 2001b. 324.). A stílushatás tehát a beszélő és a szöveg attributív értékelésében mutatkozik meg, és mivel a hír szövegtípusa a közömbös stílustartománnyal áll szoros kölcsönhatásban, az elemzett hírszöveg esetében a választékos protostílus szövegbeli reprezentációi közömbös hatást keltenek.

Összefoglalva, az elemzett szöveg megfelel a hírszövegekre jellemző kanonikus formai és értelemszerkezetnek, a hír tipológiai és szerkezeti jellemzőinek, és minden lehetséges ideológiai és kulturális vonatkozástól eltekintve, a hír alapját képező valóságos eseményt hírré téve kiemeli a társadalmi gyakorlatból, és tényközlést, a lehetséges mértékig tárgyilagos tudósítást alakít belőle, amely persze további diskurzusoknak lesz vagy lehet része (Tolcsvai 2001a). Nem kerül sor tehát a stílussal áttételesen történő véleménynyilvánításra, mert ez a szöveget legalább részben megszüntetné hírnek lenni, hanem a szövegbeli feltűnőségnek (az előtérben állásnak) éppen abban ragadható meg a stilisztikailag releváns jellege, hogy a szöveg típusának megfelelő tipikus stílusstruktúra alkotóelemeként lép működésbe.



## Szakirodalom

EYSENCK, Michael W.–KEANE, Mark T.

1997 *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

JÁSZÓ Anna, A. (szerk.)

1999 *A magyar nyelv könyve*. Budapest, Trezor Kiadó.

KOCSÁNY Piroska

2005 A szövegtan leírása, filozófiája és gyakorlata. In: Petőfi S. János (szerk.): *Adalékok a magyar nyelvészet szövegtani diszkurzusához*. Officina Textologica 11, Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, 9–52.

PETHŐ József

2011 A figura-alap viszony a nyelvben és a nyelvreírásban. *Magyar Nyelvőr*

2011. 187–194. URL: <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1352/135206.pdf>

TOLCSVAI NAGY Gábor

2001a Két napihír összehasonlító stílusérték-vizsgálata befogadói válaszok alapján. *Magyar Nyelvőr*, 125. 3. 2001. július–szeptember, 299–319. URL: <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1253/125304.htm>

2001b *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

2000 A kognitív nyelvészet elméleti hozadéka a szövegtan számára. *Magyar Nyelvőr* 124. 4.

2000 október–december, 494–500. URL: <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1244/124411.htm>

1996 *A magyar nyelv stilisztikája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

WACHA Imre

1999. *Szöveg és hangzása: cikkek, tanulmányok a beszédéről*. Magyar Rádió Rt., Budapest.

A sajtómonitorozás archivált dokumentumai: <http://www.cna.ro/Studiul-monitorizarii-limbii.html>, [www.ms.sapientia.ro](http://www.ms.sapientia.ro)

## GULYÁS JÓZSEF KÖLTŐI NYELVE AZ ÖSSZEGYŰJTÖTT VERSEK NEGYEDIK KÖTETÉNEK<sup>1</sup> SZERKESZTŐI KONKLÚZIÓI

### 1. Váltások

Már a nyelvteremtés és az önmeghatározás költői törekvéseit és élményanyagát elének táró első kéziratkötet szerveződésében is jól kirajzolódik az opus később is érvényes, az ún. apró versek halmazán át a versfolyamokig, hosszúversekig, a néhány számozott versből álló kis és az akár félszáz epigrammatikus költeményt magában foglaló nagy költői ciklusokig (olykor költői „románokig”) terjedő alakulástendenciája (Bence 2014. 194.; 199.). Az *Összegyűjtött versek* első kötetében is ott van már a 19 darabból álló *Melletted halokan pereg a falról a régi mész* (Gulyás 2014. 22–28.), illetve azonos című, de római számmal jelölt folytatása/változata (Gulyás 2014. 54–59.); *Körbezárt menekülő* (Gulyás 2014. 110–117.) tízszakaszos hitvallásvers, illetve *A pokol törvényei /Rózsa avagy kiújuló bűneim éjszakái/* (Gulyás 2014. 139–163.) című, illetve alcímű, 29 (részben számozott, részben címekkel ellátott) versszakos ciklus. A már kiforrott költő versvilágában aztán dominánssá válnak a hosszú vers (a „hosszúvers” és a versfolyam, a próza és a vers határmezsgyéjén mozgó epiko-lírai szövegtest stb.) különböző változatai; a költészetről szóló versek, az ars poeticák és a nagy távlatokat és arányokat megnyitó/mozgató létversek, versciklusok. Nemcsak a költemények kiterjedésében, de a versek számában is ez az 1966–1972 közé eső fél évtized a leggazdagabb (Bence 2015. 280.): ide helyezhetnénk el (ha lenne ilyen!) az életmű virtuális csúcspontját. Az *Összegyűjtött versek* harmadik kötetében viszont már nagyrészt csak az élet ún. nagy kérdéseit taglaló vallomásversek vannak jelen (Bence 2016. 163.; 172.): a *Kis zsoltáros* (Gulyás 2016. 8–19.), a belső és külső arányaiban is „hatalmas” *Negyvenegy* (Gulyás 2016. 50–66.; Bence 2016. 174–176.), illetve a – korábbi elemzéseinkben Szabó Lőrinc *Tücsökgzene* című modern verses regényéhez hasonlított – *Vers, 1980* (Gulyás 2016. 85–162.; Gulyás 1996.; Bence 2016. 165.; 177.).

A negyedik kéziratkötetet is nagy versciklus, a *Bra Ist* (Gulyás 2005) negyvenegy darabja vezeti be, majd még az első, kilenc évet (1981–1989) magában foglaló versírói korszakban létrejön az *Arról miért nem tudok itt ma élni* című, tizennyolc kéziratoldal terjedelmű polémia. Az utána következő években és két

---

<sup>1</sup> A tanulmány létrejöttének idején a kötet kézirat formájában volt meg, a hivatkozások ezt az állapotot rögzítik. Az időközben megjelent kötet: Gulyás 2017.

elkülönülő korszakban – címszerűen ugyan – számos vers keletkezik, különösen az 1990–2000-ig terjedő szakaszban ír Gulyás József viszonylag sok verset, ám szinte eltűnnek opusából a „hosszú” műfajok: epigrammák, gnómák és xéniák – olykor tematikailag összefüggő – sorozatai jönnek létre egészen az életmű lezárultáig. Ennél a formai átalakulásnál azonban sokkal izgalmasabb kérdéseket vet fel az a hang- és beszédmódváltás, ami részben a *Bra Ist*tel, de főleg a versciklus létrejötte után következik be költészetében.

A klasszikus költészeti regisztereket mozgó ódai, balladai, elégikus vers-hagyomány alakzatai, beszédmódja, a gondolati vagy a szerelmi líra, a hitvallás kép- és hangkezelése, a szürreális és a metaforikus versbeszéd helyett (nem véletlen talán, hogy a költészetén túli köznapi, ún. külső világ ekkor a politikai rendszerváltások korát éli) ettől kezdve reális és a referenciális argumentumok, ironikus, elutasítóan gúnyos, sőt szarkasztikus hangvétel jellemzi majd epigrammáit és xéniáit egyaránt; megjelenik versvilágában egy szokatlan – noha régi – verstípus: a politikai vers és retorikája. Csak nagyon ritkán s jellemzően képi ráhatások nyomán bukkan fel olykor versei között egy-egy káprázatos, metafizikai tartományokat belengő, szabad asszociációkból építkező költemény, mint pl. a Sáfrány Imre fotogramja<sup>2</sup> ihlette *Fejetlen őz éji vadon*:

(...)  
 fejetlen őz éji vadon  
 körömcipőd a döglött halon  
 kalózhajó kalózhajóm  
 hasad alatt a fájdalom  
 titokzatos éji hatalom  
 sziget-halon hal-csillagon  
 van-e gazdája valahol?  
 (...)

## 2. Idillkísérlet

A *Bra Ist*, avagy *Az idill dicsérete* – Gulyás József opusában ritkán előforduló szerzői instrukciók értelmében – *kísérleti versciklus*. Rejtélyként, titokként manifesztálódik itt minden. Csak a versvilágok legmélyebb értelmi és érzelmi tartományainak megértési „kísérlete” vezethet el bennünket a – valószínűleg kudarcra ítélt – feltételezésekhez mind a cím, mind az alcím, mind a műfajmeghatározás jelentését illetően. A *Bra Ist* a költészet, a költői lét idillként való megélésének kí-

2 1993 márciusában Bori Imre, a *Híd* akkori főszerkesztője körlevelet intézett a folyóirat munkatársaihoz, mellékelve Sáfrány Imre egy fotogramját, és azt kérte: „vedd szemügyre a mű enigmatikus »üzenetét«, és vállalkozz értelmezésére, s tedd azt műfaji korlátozások nélkül, szabadon választott, neked tetsző és alkalmas módon és formában” (Bori 1993). Gulyás József verse nem került akkor bele a folyóiratszámába.

sérlete egy súlyosan költészetellenes világban? Kísérlet egyedi költői nyelv megteremtésére, ahol a megértés csak intuitív úton, lelki értelemben lehetséges? Mit jelent a *Bra Ist* idióma? Az *Ist*-ben *Isten* nevének töredéke ismerhető fel? Az „*ist*” német létige? *The Bravest*? Nem tudhatni.

A negyvenegy, többnyire rövid, epigrammatikus vers kettős értékregiszter mentén alakul. A triviális világ (köznapi/banális) tárgyai a poétikus világérzékelés elvont/szimbolikus képvilágával keveredik, váltja egymást és reflektál egymásra valamiféle logikán túli értelemben, szabad asszociációs hálóban. Funkciójukat veszített tárgyak, dolgok, testrészek látványa; „versbe hullott” kacatvilág van együtt káprázatosan szép metaforákkal e versbeszédben: „kidőlt százados ablakkeret, / egy vállat keres, / nekidőlvé hosszan állt az esőben, / magokat vitt el, / megérezve a közeli végső hőesést” (*Bra Ist*, 2) (Gulyás 2005. 6.); „[...] a kilincshez kezet keres / vagy egy ködös kézhez kilincset / éjfélről hajnalig / és hajnaltól örökké” (Gulyás 2005. 6.).

Szokatlan szinesztéziák („zengő távoli verőfény”, Gulyás 2005. 9.), metonímiák és szinekdochék: „kék és fehér szarkalábból kötött, / esteledő világ” (Gulyás 2005. 10.), „mezítlábra felhúzott dűlőutak” (Gulyás 2005. 7.), „összetört éjszakák” (Gulyás 2005. 8.), „lecsavart téli napfény” (Gulyás 2005. 11.), „szelindek láthatatlan láncsörgése” (Gulyás 2005. 11.) – versről versre bomlik ki előttünk a trópusok zuhataga. Olykor az utolsó versmondattig valamiféle szürreális térben csapong a gondolat, hogy aztán egy epigrammai fordulattal visszahulljon a szürke realitások világába:

Szarka kacag és köddé válik  
a falusi lakosság,  
kongatni lovára kap az idő,  
az idő csontlovasa,  
s mélyből tör fel éjjel,  
de csapongása nappal is  
betölti az elhagyott telkeket.

(*Bra Ist*, 9; Gulyás 2005. 13.)

A múltó idő mint a magyar (és nem magyar), a klasszikus és a modern költészet leghatásosabb, legdöbbenetesebb és legfélelmetesebb élménye most újra domináns motívummá válik és hangsúlyos jelentést nyer Gulyás József versvilágában: „megállítani nem lehet” (Gulyás 2005. 14.) [...] „ernyőt nyit mint a kapor / s indát szalaszt, / ősz felé szalmát lobogtat, / majd lecsukja tarka napernyőjét, / mint vén hidat” (*Bra Ist*, 10.; Gulyás 2005. 14.), másutt „már a semmiből is kivan, / kurta nyelén s nyakszíján / a három ágra font idő” (*Bra Ist*, 21.; Gulyás 2005. 25.).

Korábbi költői korszakokból ismert kérdések („Ki forgatja a kereket?”) és motívumok (fény, fagy) merülnek fel ismét e múltó, de lényegileg nem változó világban:

A hazátlanság keserű szirmait  
 elhányja a krizantém,  
 ki lengeti a dolgok esőjét  
 a fényen át a fagy alatt,  
 ki lengeti  
 és ki szórja el fáradt ujjait?

(*Bra Ist*, 13; Gulyás 2005. 17.)

### 3. József Attila-sorok, palimpszesztek

A *Bra Ist* első, „Éjjeli vonatokon fényesebb a lámpás...” kezdetű versének minden sora József Attila *Eszméletére* asszociál; utolsó versszakának tökéletes palimpszesztje. Nem kevésbé rejtélyes lírai beszélőjének kiléte és helyzete. Hol áll az az „én”, ki ott áll „minden fülke-fényben” (József Attila: *Eszmélet*; Stoll 1984. 203.), s hol az, aki előtt – Gulyás József versében – „női térdként kivilágított, / népközi vonatokon” (Gulyás 2005. 5.) szürreális látványképek jelennek meg valamiféle „sötétben elúszó barázdált színpad, / mélabús ablakaival” (*Bra Ist*, 1.; Gulyás 2005. 5.), s aki, úgy tűnik, egyszerre van kívül is, belül is a képen; „elpusztíthatatlan utazó” (Gulyás 2005. 5.) egy misztikus téridőben.

E valóságon túli „időképpel” ellentétben egészen konkrét utalások sorjáznak majd 1990 után keletkezett verseiben; legtöbbjük az epigramma változata, szinte a szó szoros értelmében „ütős” kimenettel („pofonok”), csattanókkal:

A horizontot,  
 amit elleptek a  
 gizgazok,  
 újra kibontod,  
 mert itt vagy,  
 József Attila  
 s én itt vagyok.

(*A horizontot*)

József Attila mellett – miként a fentebb idézett *A horizontot*, amely Utassy József *Zúg márciusának* (Utassy 1977) megszólító erejét is megidézi – más lírai „átbeszélések” és reflexiók is át-átszövik Gulyás József költészetét. A *Bra Ist*et lezáró 41. költemény például Pilinszky-aposztrofáció, de Vörösmarty-utalások, Kosztolányi-sorok is feltűnnek és felidéződnek e versvilágban.

#### 4. „Arról miért nem tudok itt ma élni”

„Történethordozó” vers, nagy és páratlan „leszámolás” a (vajdasági) magyar költészet égisze alatt; versfolyam a költészetről, a költői létezésről, ugyanakkor hatalmas polémia, olyasféle elhatárolódás az aktuális kultúrpolitikától, amelyhez hasonlót a 20. században József Attila költészetében fedezhetünk fel – csak hogy ő ennél sokkal visszafogottabb volt.

Erős gúny és szarkazmus hatja át sorait, konkrét, név szerinti megszólításokkal, amelyek felérnek egy-egy irodalmi (karakter)gyilkossággal. A (le)minősítés leghatásosabb grammatikai eszköze a kicsinyítő képzős szerkezet (például: „nagy írócskák”, „amaz Symposiont szerkeszt: Lacika / két versem közül / a harmadikat szívesen közölné / /már megint hazudik/” (Gulyás 1986. 174.), „ostoba fecsegő banda” (Gulyás 1986. 174.), „mostanában egyre több kis énekes kezd / körülöttem hírnévre kapni” (Gulyás 1986. 174.), „hülye tökvicsori lexikonszerkesztő” (Gulyás 1986. 172.) stb. – s ezt még megtoldja a képtelen ellentét, az oximoron alakzatával, a szitok, illetve a káromkodás olykor durva („kurva élet”, Gulyás 1986. 176.), „s tört irodalmak rámvonatkozó passzusaival / ki lehet törülni / kritikusaim úgy áldassanak” (Gulyás 1986. 172–173. stb.), olykor szépített („jó anyja csája”, Gulyás 1986. 172.), „ó a nagy iván kaszát minektek” (Gulyás 1986. 172.), „kutya pék fafüle” (Gulyás 1986. 177.) formájával; különböző szójátékokkal („sík és konda”, Gulyás 1986. 165.), amelyek révén valamikor nagyra becsült kulturális szimbólumokat (pl. Sikondai Alkotóház) lehetetlenít el a beszélő:

(...)  
Sikonda  
ott kellett volna nyaralni  
kondámmal a síkon  
/sík és konda levágva/  
(...) (Gulyás 1986. 165.)

jaj de meleg van itt  
uram bocsáss vízre kiszáradok  
legjobb volna Sikondán  
élvonalbeli vajdasági magyar költőként  
vagy pikk-első  
magyar de vajdasági magyar költőként  
hohó!  
nincs meghívó  
sorompó leHíd-díj nélkül nincs meghívó  
nyitott sorompó

Sikonda Fészek Klub Magvető  
és legyeskedő festőművészek  
(...) (Gulyás 1986. 172.)

Nem kíméletesebb a vajdasági magyar irodalom legjelentősebb „kultuszai-  
val”, helyeivel és díjaival sem:

(...)  
„a Symposion Tolnaitól Badáig  
lefelé egyenes úton a gödörbe  
nullától nulláig”  
(...) (Gulyás 1986. 175.)

Másutt:

(...)  
ahogy Pista képzei a világhírnevet  
dr. délibáb-szakértő  
a vajdasági magyar irodalom Pistája  
Sinkó Ervin cipőpertlijén  
gombot cserebogárként pörgetve  
brúgattyúzva  
milyen etika?  
a vajdasági magyar irodalom  
Symposion-féle aranykorának  
rögeszméjébe jegecesedve  
mint egy fölakadt lemez  
önmaga árnyékában nyögdecseli:  
üss oda a légycsapóval  
meg a franciasapkával  
oh nádrealizmus!  
(...) (Gulyás 1986. 175–176.)

(...)  
csak semmi államellenest  
mondta a szerk Hegyesen  
/ott szokott a banda évente egyszer össze-  
csődülni és jól bezabál/  
csak semmi államellenest  
mondta a szerk a Csépe-napon  
nekem mondja? nohát  
(...) (Gulyás 1986. 171.)

Intenzív, gúnyos, durván néven nevező és leminősítő versnyelv ez. Nagy irodalmi leszámolás:

(...)  
te mész Budzsákba mondják  
nem értem hogy tudnak ezek  
úgy ráhibázni a lényegre  
akik magukat serényen  
de szégyenkezve  
vagy szégyenkezve de serényen  
Bécsbe Londonba küldik  
ők mennek a könyvhétre Magyarországra  
én meg a fenébe  
(...)  
mit keresnél te New Yorkban?  
kérdezte Fehér Ferenc  
tavaly az író táborban  
/szép tenor gondoltam kár érte/  
mit keresnél te New Yorkban?  
menj Noszára  
az a te igazi világod kiskomám  
jé hát csakugyan  
van ennek a Fehér Ferencnek sütnivalója  
mit keresnék én Londonban?  
mit is keresnék én Londonban?  
hogyan mit keresnék?  
hát a kurva életet!  
(...) (Gulyás 1986. 176.)

Ugyanakkor Gulyás József lírai énjétől az önirónia különböző (önostorozó, önmagából csúfot űző, önmagát kinevető stb.) változatai sem állnak távol, mi több, az *Arról miért nem tudok itt ma élni* nagy irodalmi „pofozkodásának” kimenete is ilyen gondolatsorokba torkollik:

(...)  
ötvenéves vagyok  
és nem dicsekedhetem  
sikerekben gazdag  
irodalmi pályával mint ő  
vagy Pap József például  
meg a sok többi példanélküli  
bánom is én akárki



nem beszélhetek irodalmi sikerekről  
 díjak elismerő szavak  
 meg a kutya pék fafüle  
 harminc éve ugatok  
 (...)  
 én meg itt ülök a világ bejáratánál  
 vagy kijárat ez? nem tudom  
 és hessegetem a fejem körül  
 keringő dongókat  
 majdcsak vége lesz gondolom sírva vidáman  
 de addig még pofonok esnek íme.  
 (Gulyás 1986. 176–177.)

Az *Arról miért nem tudok itt ma élni* kisbetűs, központosítás nélküli vers gondolatrítmusát enjambement-ok görgetik tovább. 1986-ban íródott, de – minden bizonnyal – csak egy évtizeddel később, a *Híd* 1996-os évi, februári, a hetvenes éves Pap Józsefet köszöntő számában (Gulyás 1986. 165–177.) látott napvilágot. A számot a folyóirat akkori főszerkesztője, Bori Imre szerkesztette. Hogy a vers az ő felkérésére íródott (?) / került közlésre (?) / módosult (?), arra a lírai beszélő egyértelmű utalást tesz: „de jobban is kezdhettem volna / Bori Imrének írandó versemet” (Gulyás 1986. 165.). Nem tudhatni, Bori ilyen köszöntő versre gondolt-e. De – az akkori *Híd* nyitottságát mutatja – közölte ezt a vajdasági magyar irodalmat és kulturális közéletet egyaránt dehonesztáló verset; később Gulyás a Forum Könyvkiadó gondozásában, 2000-ben napvilágot látott *Mi lesz holnap?* (Gulyás 2000) című kötetében is megjelent.

## 5. Epigrammák, gnómák, xeniák – ritka, szép („ritkaszép”) elégiák

A *Bra Ist* az utolsó versciklus/versfolyam Gulyás József költői opusában. Az *Arról miért nem tudok itt ma élni* után a hosszúvers (és a „hosszabb vers”) is szinte teljesen eltűnik költészetéből. Néhány (*Vackor, Agaras kor, Mióta elment, Kopogatás az ajtón* stb.) kivételével a négy-öt soros versek, legtöbbször az epigramma különböző változatai, az irodalomból és az irodalmi életből merítkező gnómák lesznek majd túlsúlyban versei között. Pedig 1990-től, amikor *A horizontot* című versével bejelenti ezt a költészeti (formai, szemléleti és beszédmódbeli) átminősülést, még több mint egy évtizedig írónak versei, s – feltehetően – élete végéig, tehát még két és fél évtizeden át alakul, módosul, át- s átrendeződik költői opusa.

Az 1986-ban keletkezett *Arról miért nem tudok itt ma élni* előtt Gulyás József a hetvenes évek közepén a „*Kritikusaimhoz*” címzett *Most és mindig* (Gulyás

2016. 38–39.) című költeményében rendez ehhez hasonló jellegű irodalmi le-  
számolást. Ott azonban inkább költészetének „félreértése”, „félremagyarázása”  
váltja ki ellenreakcióját, miközben szocialista, sőt kommunista költőnek mondja  
magát, s elhatárolódik költészete esztétizáló (félre)értelmezésétől:

(...)  
És nem sötét, tragikus léttudat,  
az abszolút lét  
Füst Milán-i szorítása és szidalma  
tisztelt Ipszilon úr  
én a szocializmusért  
s arról írok húsz éve egyfolytában,  
hogyan milyen sikerrel?  
(...)  
Én, homo szocialista,  
azt üzenem Ipszilon úrnak és többi  
engem rosszul,  
sőt félreismerő kritikusként,  
akiknek mégis barátja vagyok,  
hahogyha szabad  
a barátjuknak mondani magam –  
szörnyűségek: látásom, hangom,  
nem lét- és nem  
 kozmikus-gyökerű,  
megismétlem: én szocialista vagyok.  
(...) (Gulyás 2016. 38–39.)

Természetesen József Attila *Magad emésztőjében* (Stoll 1984. 189.) sincs  
konkrét utalás, kit szólít meg a lírai beszélő, a vers „mögöttes világából” mégis  
tudjuk, kiről van szó. Miként a Gulyás-vers megszólítottjait is azonosíthatnánk.  
A szocialista szellemi orientáció nem elsősorban ideológiai töltetet, inkább szo-  
ciális érzékenységet és hovatartozás-tudatot takar költészetében. Ezért is hitele-  
sek a József Attilára történő, folyamatosan visszatérő, ismétlődő reflexiói.

A *Most és mindig* (kicsit a James Jones-regényre és a belőle készült filmre is  
asszociál!) önidentifikációja nem sokat módosul a későbbi évtizedek során sem,  
ezért érezhetjük úgy, hogy 1998-ban íródott, Bánya Jánosnak „dedikált” *Hiába  
élek, hiába éltem* című, kétszer négy soros, szinte a felező ütemhangsúlyos (ősi)  
versritmusokat is megképező költeménye ott folytatja a költészetéről folytatott  
diszkussziót, ahol az előző, idézett versben, két és fél évtizeddel korábban abba-  
hagyta: „Ha a szocializmust, / szentségem nem kíméltem, / a kapitalizmust, / e  
kurvát miért kíméljem?” (Gulyás 2017. 102.).

Az *Arról miért nem tudok itt ma élni* zárósorában azt ígéri a lírai én, hogy bármilyen befejezés és elhallgatás előtt „addig még pofonok esnek”, amit a hoszszúverset s a József Attilát idéző, korszaknyitó *A horizontot* követő költeményeiben következetesen „meg is ejt”. A *Felhőkön* (Petőfi 1846) át és vissza, a *Tövises és virágok* (Kazinczy 1809–1811) költői regisztereig idézi fel az irodalmi és esztétikai polémia klasszikus hagyományait. Minden egyes gnómája célzott, nevesített, fájdalmasra mért, verssé transzformált – ha szabad így nevezni – „knock out”. „Elszenvedői” a kortárs vajdasági magyar irodalom legjelentősebb aktorai.

## 6. Összegzés

Utolsó megnyitott versírói korszakában, azaz 2001 után visszatérnek emlékező jellegű, sőt, szerelmi költészetének hangjai. Ritkán, de páratlan szépséggel szólal meg ismét az elégiáiról olyan versekben, mint a már idézett *Fejetlen őz éji vadon*, az *Egyedül emlékezem*, a *Vers, 2000 (Előszó)* (az alcím nem is annyira az azonos című Vörösmarty-versre, mint inkább a 19. századi előd utolsó verstörredékére, a *Fogytán van a napod...* (Vörösmarty 1855) kezdetűre asszociál), az *E. asszony nem létező emlékkönyvébe* (és megint Vörösmarty-asszociáció: *Emlékkönyvbe* (Vörösmarty 1839), a *Mióta elment. A semmibe lengő ágakon* címűben pedig dermesztően lenyűgöző József Attila-i „mélységei” és „horizontjai” mutatkoznak meg.

Amíg korábbi korszakaiban szinte kizárólag a világirodalom, illetve a magyar költészet alakulástörténetének hagyományával „játszik”, ezt „írja újra” a palimpszeszt, az idézés, a megszólítás és a reflexió eszköztára révén, addig 2001-től kezdődően a költői el- és leszámolás („számadásversek”) regisztereit működteti: a költészet történetéből ismert formák (epigramma, gnóma, xénia) megújításával, illetve a hagyományos értelemben vett költészet és az alkalmi líra határmezsgyéjén egyensúlyozva: a gúny- és bökvers egyéni változataival. A magatartásokat és értelmezéseket elutasító indulat azonban megmarad az öncélú trágárságot és a költői versbeszédet elválasztó vékony határvonalon: az indulat kiváltotta obszcén, durva kifejezések mentén szerveződő diszkusszió rendre káprázatos (még ha másként „letaglózó”) költői képek sokaságába oldódik.

Ugyanakkor Gulyás József költészetének ez az utolsó korszaka is erősen kötődik az általa preferált költői hagyományhoz és opusokhoz, elsősorban József Attila költészetéhez. Hangja azonban még a sértett 20. századi költő hangjánál is ércesebb, amikor felülírja az aktuális kritika („Ipszilon úr”, Gulyás 2016. 38–39.) róla szóló elvont és ezoterikus értékelését, miszerint költészete a Füst Milán-i „abszolút lét” szorításából táplálkozik. „[...] én szocialista vagyok!” (Gulyás 2016. 38–39.) – határozza meg saját helyét a magyar költészet történetében, s ezzel a számára vállalható hagyományt és örökséget, és nem ideológiai hovatartozást jelöl ki.

Teremtő feszültséget eredményez költészetében saját kanonizáltságának (illetve a megfelelő elismerés hiányának, valamint esetlegességének) elutasítása (*Arról miért nem tudok itt ma élni*, Gulyás 1986), amelynek során – a legújabb vajdasági magyar irodalomban nem egyedülálló módon (pl. Fenyvesi Ottó: *Halott vajdaságiakat olvasva*, 2009, 2017) című versciklusának két kötete) – poétikai eszközökkel módosít egy önnön kultuszába „jegecesedett” irodalomtörténeti kánont.

## Kiadások

GULYÁS József

1986 Arról miért nem tudok itt ma élni. *Híd* 60. 2–3. 165–177.

[http://adattar.vmmi.org/cikkek/15932/hid\\_1996\\_02-03\\_04\\_gulyas.pdf](http://adattar.vmmi.org/cikkek/15932/hid_1996_02-03_04_gulyas.pdf)  
(2018.09.06.)

1996 *Vers – 1980*. Szabadka, Életjel Kiadó.

2000 *Mi lesz holnap?* Újvidék, Forum.

2005 *Bra Ist – Avagy az idill megdicsőülése*. Újvidék, Forum.

GULYÁS József–BENCE Erika (szerk.)

2014 *Gulyás József összegyűjtött versei I*. Szabadka, Életjel Könyvek.

2015 *Gulyás József összegyűjtött versei II*. Szabadka, Életjel Könyvek.

2016 *Gulyás József összegyűjtött versei III*. Szabadka, Életjel Könyvek.

2017 *Gulyás József összegyűjtött versei IV*. Szabadka, Életjel Könyvek.

GULYÁS József

é. n. *Összegyűjtött versek IV*. Kézirat.

FENYVESI Ottó

2009 *Halott vajdaságiakat olvasva. Versek, átköltések, másolatok. Első könyv*. Zenta, zEtna–Basilicus.

2017 *Halott vajdaságiakat olvasva. Versek, átköltések, másolatok. Második könyv*. Zenta, zEtna–Basilicus

JÓZSEF Attila

1984 *József Attila összes versei (1905–1937). Kritikai kiadás II*. Stoll Béla szerk. Budapest, Akadémiai Kiadó.

KAZINCZY Ferenc

[1809–1811] *Tövisek és virágok*. In: Uő 1997. *Kazinczy Ferenc összes versei*. Budapest, Arcanum.

<http://mek.oszk.hu/00700/00727/html/versek.htm#02> (2018.09.06.)

PETŐFI Sándor

[1846] *Felhők ciklus*. In: Uő 1974. *Petőfi Sándor összes költeményei*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó.

<http://mek.oszk.hu/01000/01006/html/vrsk1846.htm> (2018.09.06.)

1974 *Petőfi Sándor összes költeményei*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó.  
<http://mek.oszk.hu/01000/01006/html/index.htm> (2018.09.06.)

UTASSY József

[1977] *Zúg március*. In: Uő 2001. *Tüzek tüze*. Összegyűjtött versek (1957–1997). Budapest, Littera Nova Kiadó.

<http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=1041&secId=100535> (2018.09.09.)

VÖRÖSMARTY Mihály

[1855] *Fogytán van a napod...* In: Uő 1997. *Vörösmarty Mihály összes költeményei*. Budapest, Arcanum.

<http://mek.oszk.hu/01100/01122/html/vers0308.htm#185> (2018.09.06.)

VÖRÖSMARTY Mihály

[1849] (*Setét eszmék borítják...*) *Emlékkönyvbe*. In: Uő. 1997. *Vörösmarty Mihály összes költeményei*. Budapest, Arcanum.

<http://mek.oszk.hu/01100/01122/html/vers0308.htm#171> (2018.09.11.)

## Szakirodalom

BÁNYAI János

2012. Gulyás József jubileumára. *Híd* 71. 2.

[http://epa.oszk.hu/01000/01014/00089/pdf/EPA01014\\_hid\\_2012\\_02\\_003-020.pdf](http://epa.oszk.hu/01000/01014/00089/pdf/EPA01014_hid_2012_02_003-020.pdf) (2018.09.06.)

BENCE Erika

2014 Utószó. In: Uő (szerk.) 2014. *Gulyás József összegyűjtött versei I*.

<http://adattar.vmmi.org/index.php?ShowObject=konyv&id=651> (2018.09.06.)

BENCE Erika

2015 Utószó. In: Uő (szerk.) 2015. *Gulyás József összegyűjtött versei II*.

<http://adattar.vmmi.org/index.php?ShowObject=konyv&id=691> (2018.09.06.)

BENCE Erika

2017 Megjelent Gulyás József összegyűjtött verseinek harmadik kötete. *Szabad Magyar Szó*, 2017. január 11.

<https://szabadmagyarszo.com/2017/01/11/megjelent-gulyas-jozsef-oszegyujtott-verseinek-harmadik-kotete/> (2018.09.06.)

BÓKAY Antal

2004 *József Attila poétikái*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör.

BORI Imre

1993 Variációk egy Sáfrány Imre-témára. *Híd* 62. 5–6. 335.

[http://adattar.vmmi.org/cikkek/15440/hid\\_1993\\_05-06\\_06.pdf](http://adattar.vmmi.org/cikkek/15440/hid_1993_05-06_06.pdf) (2018.09.09.)

FEKETE J. József

2005 A Szegedi versekről. Gulyás József: Szegedi versek. Szabadka, 2005.

*Vulkáni Helikon* 2005. július

<http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/90/fekete10.html> (2018.09.06.)

FENYVESI Ottó

2009 *Halott vajdaságiakat olvasva. Versek, átköltések, másolatok.* Zenta, Zetna.

HORVÁTH Béla, N.

2008 *A líra logikája. József Attila. Monográfia.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

SIRBIK Attila

2004 Zavaros mondatból hogyan csinálni mit? Gulyás József: Közel és távol.

Újvidék, Forum Könyvkiadó. *Híd* 68. 4.

[http://adattar.vmmi.org/cikkek/17483/hid\\_2004\\_04\\_15\\_sirbik.pdf](http://adattar.vmmi.org/cikkek/17483/hid_2004_04_15_sirbik.pdf)  
(2018.09.06.)

SZABOLCSI Miklós

2005 *József Attila élete és pályája.* Budapest, Kossuth Kiadó.

TVERDOTA György

1999 *József Attila.* Budapest, Korona.

TVERDOTA György

2004 *Tizenkét vers: József Attila Eszmélet-ciklusának elemzése.* Budapest, Gondolat.



## **CONTACTE LINGVISTICE ȘI CULTURALE**





## PRIVIRE RETROSPECTIVĂ ASUPRA FUNCȚIILOR LIMBII: INTERACȚIUNEA

### Preambul

Aserțiunea de la care pornim în studiul nostru este că funcțiile limbii se află într-o relație de interacțiune în registrul stilistic al unui idiom. Obiectivul teoretic pe care studiul îl are în vedere este de a ilustra interacțiunea dintre funcțiile poetică, expresivă, conativă în stilul beletristic și în discurs. Perspectiva de cercetare este analitică, descriptiv-contrastivă.

În lingvistică, funcțiile limbii se stabilesc fie în raport cu natura limbajului, fie în funcție de scopul acestuia sau de actul vorbirii. Așa cum s-a mai spus, actul lingvistic presupune coexistența a trei componente fundamentale: subiectul vorbitor (emițătorul), ascultătorul (receptorul) și conținutul comunicării. Încă din 1933, K. Bühler identificase trei funcții ale limbii: *expresivă sau emotivă* (desfășurată la emițător; exprimă atitudinea acestuia în procesul de comunicare), *conativă* (orientată spre destinatar; este specifică modalității imperative și interogative a comunicării) și *funcția cognitivă sau referențială* (orientată spre referent). La acestea, Roman Jakobson adaugă alte trei funcții – fatică, metalingvistică, poetică – completând schema lui K. Bühler. Având în vedere un număr de șase factori – *emițătorul* și *receptorul*, *mesajul*, *contextul* și *contactul*, *codul* - Jakobson stabilește șase funcții ale limbii.

Aceste funcții nu apar în stare pură în textul literar, în comunicarea media, în jurnalistică, în discursul din domeniile socio-umane etc.

### Interacțiunea funcțiilor limbii în stilul beletristic și la nivelul discursului

La emitere, funcția expresivă, de exemplu, intră în raport cu funcția poetică – în textul literar – iar la receptare intră în raport tensionat cu funcția referențială – dat fiind faptul că relația cu referentul extraverbal se suspendă sau poate urma alte norme, în stilul beletristic. Scriitorul manifestă o atitudine specifică față de lumea exterioară, pe care o contemplă, integrând-o în universul său subiectiv. Este o subiectivitate pe care scriitorul o va obiectiva în procesul creației prin

interacțiunea, acțiunea concomitentă a funcțiilor expresivă și poetică. Prin acțiunea funcției poetice, constând în „proiectarea principiului echivalențelor din planul paradigmatic în planul sintagmatic” (Irimia 1999: 172), nivelul sintactic al textului lingvistic va genera dimensiunea semantică a textului literar. În acest caz, așa cum s-a mai spus (Irimia 1999; Caracostea 2000; Tudor Vianu 2011) în textul literar, referentul nu preexistă textului, ci se construiește concomitent cu acesta. Aici apare prima diferență între stilul științific, unde referentul este pre-existent, extralingvistic în raport cu textul și stilul beletristic, unde referentul se construiește odată cu textul.

*Funcția poetică* (numită și funcție *estetică*) a fost definită de Roman Jakobson ca fiind „atitudinea față de mesaj în sine, centrarea asupra mesajului.”, esența acesteia constând în faptul de a proiecta „principiul echivalenței de pe axa selecției pe axa combinării” (Jakobson 1964: 93). În poezie, funcția estetică este centrată pe mesaj. Așa cum s-a mai spus, această funcție a limbii nu trebuie redusă numai la poezie – după cum nici poezia nu poate fi redusă numai la funcția poetică.

Funcția poetică nu poate fi cercetată izolat, ci prin interacțiune. Asociată cu funcția de comunicare, funcția poetică direcționează mesajul lingvistic considerat în sine, în afara relațiilor cu realitatea obiectivă care l-a provocat. În poezia epică, poate fi concurată de participarea funcției referențiale prin prezența enunțurilor la persoana a III-a („...se vorbiră/ Ei se sfătuiră/ Ca..., *Miorița*). Poezia lirică, scrisă la persoana I actualizează într-o foarte mare măsură funcția expresivă, prin mărcile eului liric – tot așa cum „poezia liric-adresativă, cu valori retorice, formulată la persoana a II-a (oda, epistola) implică în subsidiar funcția conativă” (Mihaela Mancaș în DSL 2005:226).

Organizarea structurilor poetice este articulată în virtutea unor legi specifice imaginarului, legi ce propun un anumit tip de echivalențe (în funcție de școală poetică, de curent literar etc) desfășurate la nivel sintagmatic. Poetul transferă emoția contemplativă în planul expresivității deliberate. Funcția poetică se întemeiază pe proiectarea principiului echivalențelor din planul paradigmatic, în planul sintagmatic. În versul: „Argint e pe ape și aur în aer” (*Mortua est*, Mihai Eminescu) principiul echivalenței a fost proiectat de pe axa selecției pe axa combinării, iar paradigmaticul a trecut în sintagmatic. Selecția numelor de materie (metaforele „argint”, „aur”) din clasele de ocurență și combinarea în planul expresiei poetice pun în valoare o prelucrare specială a sinonimiei (argint/aur = luminozitate cosmică).

În constituirea mesajului poetic, în general, selecția (din planul paradigmatic al limbii) – realizată în baza unor principii de echivalență (sinonimie, antonimie etc) – și combinarea (în planul sintagmatic) – realizată prin contiguitate – se succed. În versurile lui V. Voiculescu: „Atunci singurătatea se scoală-ngândurată/ Și umblă, visătoare, prin streșini de-nălțime”(Vasile Voiculescu, *Singurătate*) se utilizează substantivele *singurătatea* și *streșini*. Din paradigma substantivelor abstrac-

te având sensul de „izolare” – *singurătate, pustietate, solitudine* – poetul a selectat „singurătate”. Substantivul concretizează un concept abstract, iar funcția de subiect îi conferă un anumit grad de accesibilitate în percepția senzorială a lectorului. Combinarea acestuia în secvența „singurătatea se scoală-ngândurată” ia forma personificării, conferind un grad înalt de expresivitate poeziei. Locutorul devine creatorul unui cod unic, în a cărei expresie a încifrat un mesaj singular. Propunând infinite serii de echivalențe pe care le desfășoară la nivel sintagmatic, poetul transferă emoția contemplativă în planul expresivității deliberate. În determinarea valențelor originale ale textului literar, funcția poetică este actualizată prin fenomene variate la toate nivelele limbii (fonetic, lexical, morfologic, sintactic).

*Funcția expresivă* (numită și *emotivă* sau *interjecțională*) centrată pe emițător este legată mai mult sau mai puțin conștient de latura „individualității intelectuale”, de dimensiunea afectivă a emițătorului în confruntarea cu realitatea non-verbală. Procesul gândirii nu trebuie absolutizat în viața spirituală a omului, atunci când vorbim de unicitatea lui intelectuală. Limba depășește simpla sferă de exprimare și formulare a gândirii, din nevoia ființei de a-și exprima propriile sentimente și trăiri. Prin funcția expresivă, emițătorul exprimă conștient sau inconștient, voluntar sau involuntar, propria sa atitudine față de conținutul mesajului pe care îl transmite, față de realitatea ontologică, materială, obiectivă, subiectivă cu care intră în dialog. În realizarea profilului unui personaj, funcția expresivă este absolută în interjecții și elemente interjecționale, fără a se reduce doar la acestea („– Aș ! Zic eu...”, – Măi ! Adaugă el...” (I. L. Caragiale) și se află într-o relație de interdependență cu funcția de comunicare. Alte caracteristici formale cu rolul de a marca participarea afectivă a vorbitorului la enunț sunt: persoana I a pronumelui personal și/sau a verbului, intonația interogativă/exclamativă, modalitățile expresive de realizare a gradului superlativ absolut („*Beat turtă!*”/„*Mânios Dunăre*”; *Deștept minune mare!*; *Era o făptură frumoasă, frumoasă, frumoasă!*/Avea un zâmbet *laaaaaarg!*). Expresivitatea mijloacelor *lexico-sintactice* este actualizată prin termenii colocviali și argotici, prin derivatele lexicale. Sufixele diminutive și augmentative dezvoltă o funcție hipocoristică, exprimă duiosia sau atitudinea ironică a emițătorului, asemenea derivatelor antroponomastice (Guliță, Ioniță, Angheluș). Substantivarea adjectivelor potențează forța expresivă a textului, grație detașării însușirii pe care obiectul o posedă (a se compara om *sătul* cu *Sătulul*... din proverbul: „*Sătulul* nu crede celui flămând”). Verbalizarea adverbilor predicative care sugerează ezitarea subiectului vorbitor cu privire la informația comunicată (*probabil, pesemne* etc.) este una dintre modalitățile narative utilizate în proza fantastică (v. Mihai Eminescu *Sărmanul Dionis*).

Dumitru Irimia observa că substanța/conținutul funcției expresive este marcat „de confruntarea dintre norma estetică și stilistico-poetică” (Irimia 1999: 178) în care se situează vorbitorul. Sincronizarea funcției poetice cu funcția expresivă determină dinamica specifică a desfășurării celor două componente ale cunoașterii și comunicării estetice.

Există numeroase situații de comunicare în proză, aflate sub incidența funcției fatice prin formule ritualizate, dialoguri care au rolul de a prelungi conversația, prin stabilirea unor legături sociale și afective, prin funcția reflexivă a mesajului – cu pronunțate efecte la nivelul pragmatic al comunicării etc. Funcția cognitivă este fundamentală în formularea gândirii prin limbă, ca și în comunicare.

În discursul din domeniul științelor social-umane, *funcția conativă (injonctivă/persuasivă/retorică)*, de cunoaștere (de apel din teoria lui K. Bühler) orientează enunțul către destinatar (receptor). Este actualizată de „acele elemente ale mesajului care trimit direct la destinatar, în sensul că locutorul urmărește prelucrarea într-o anumită măsură a colocutorului său, angajarea lui într-un anumit fel în receptarea mesajului” (Iordan și Robu 1978: 67). Funcția conativă derivă din funcția de comunicare și este strâns legată de funcția denominativă. Comunicarea nu înseamnă doar transmiterea unei informații despre planul referențial. În conversația curentă, funcția conativă eliberează gândirea de limitele închise ale contactului direct cu realitatea înconjurătoare. Trăirile personale se actualizează prin formule de adresare directă (la colocutor cu alocutive în cazul vocativ), prin construcții incidente (vizează direct colocutorul) de tipul: „Așa cum știți”, „vezi bine”, „bată-te norocul” etc. Atitudinea injonctivă își găsește expresia în construcții imperative, verbe la modul imperativ, enunțuri care conțin o urare (admirație, adulație, peiorativă). Funcția conativă are ca marcatori gramaticali persoana a II-a (la pronume și la verb). Dintre moduri, imperativul reprezintă expresia gramaticală a funcției conative, iar dintre categoriile gramaticale ale substantivului se utilizează cazul vocativ. La nivelul discursului, intonația exclamativă/interogativă este specifică enunțurilor a căror funcție primordială este centrată pe receptor. Iată un exemplu oferit de DSL „Ascultă-mă! De ce nu mă crezi?” (Mihaela Mancaș, în DSL 2005: 225).

Nevoia spirituală își găsește expresia proprie de la un individ la altul, în sincronie, de la o generație la alta, în diacronie; cunoașterea umană se îmbogățește, se dezvoltă în dinamica existenței înseși, rafinându-și expresia. Chiar dacă procesul cunoașterii ilustrează una dintre funcțiile gândirii, limbajul contribuie la dezvoltarea acestui proces nelimitat. Prin limbă, omul cunoaște universul și propria sa ființă, se cunoaște pe sine, își cunoaște semenii, propria cultură.

## Concluzii

Una dintre concluziile care se degajă este că funcțiile limbii nu apar în stare genuină pentru a da identitate textului literar și discursului, în general, ci se află într-o permanentă interacțiune. O funcție a limbii este operațională la emițător și alta la receptor. În stilul beletristic este funcțională interacțiunea dintre funcțiile poetică, expresivă, conativă. Funcția denotativă – chiar dacă este operațională

în stilul științific – poate fi identificată deopotrivă în textul literar (numele de locuri/localități, numele unor personaje etc.).

Cea de-a doua concluzie este că în stilul științific, referentul este preexistent, extralingvistic în raport cu textul și stilul beletristic, unde referentul se construiește odată cu textul. Limba are un rol fundamental în a organiza gândirea, în a pune ordine în lumea exterioară. Organizează și dirijează modul de reflectare a realității, la nivelul conștiinței. Limba este gândire organizată în materie fonică.

## Surse

BIDU-VRĂNCEANU, Angela. et al.

2005 *Dicționar de Științe ale limbii*. București, Editura Nemira.

## Alte referințe

BUHLER, K.

1934 *Sprachtheorie*, Gustav Fischer Verlag, Jena, Stuttgart. *Theory of Language: The representational function of language*, traducere de D.P. Goodwin, Amsterdam, John Benjamins.

CARACOSTEA Dumitru

2000 *Expresivitatea limbii române*, Polirom, Iași.

IODAN Iorgu - ROBU Vladimir

1978 *Limba română contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

IRIMIA, Dumitru

1999 *Introducere în stilistică*, Editura Polirom, Iași.

JAKOBSON, Roman

1963 *Essais de linguistique générale*, traducere. Fr. N. Ruwet, Editions de Minuit, Paris.

MANCAȘ Mihaela

2005 în Angela Bidu-Vrăncianu et al., *Dicționar de Științe ale limbii*, Editura Nemira, București.

VIANU Tudor

2011 *Arta prozatorilor români*, Editura Orizonturi, București.



## ELEMENTE LINGVISTICE MAGHIARE ÎN PRIMA CARTE DE BUCATE ROMÂNEASCĂ

### 1. Despre literatura gastronomică în general. Periplu cultural și istoric

Literatura gastronomică este una dintre cele mai vechi din cultura umană, fiind, în același timp, una din coordonatele fundamentale ale identităților culturale. Un produs tipic al literaturii gastronomice, un tip de text perisabil este rețetarul sau cartea de bucate, care reflectă fidel și cât se poate de nemijlocit imaginea societății umane dintr-o perioadă dată, cu toată pluralitatea semnificațiilor comportate: „Cartea de bucate este, fără îndoială, o producție circumstanțială care propune soluții de viață ce se cristalizează într-o formă de civilizație” (Calistru 2011: 21). Cea mai veche carte de bucate din Europa care oferă o imagine a gastronomiei Imperiului Roman este cea a lui M. Gavius Apicius, *De Re Coquinaria*: „Putem considera lucrarea «De Re Conquinaria» drept Biblia artei culinare (antice), dacă stăm să ne gândim la felul în care au evoluat lucrurile: din Grecia vin rădăcinile gastronomiei Romei Imperiale, Roma a influențat arta culinară a Italiei, iar Italia a influențat, într-o oarecare măsură, gastronomia franceză.”<sup>1</sup> Cele mai faimoase colecții de bucate franceze sunt „Le Viandier” și „Le Ménagier de Paris”, ambele apărute în secolul al XIV-lea. Un alt moment important al gastronomiei franceze este legat de numele lui Lancelot de Casteau (*Ouverture de cuisine*, 1604, Liege)<sup>2</sup>. Alte nume semnificative sunt: Marie Antoine Carême (*L'Art de la cuisine au dix-neuvieme siecle* ; 1833 și *Le Pâtissier royal parisien*, 1815); Urbain Dubois și Emile Bernard, (*La Cuisine classique*, 1850), respectiv Anthelme Brillat-Savarin (*Physiologie du goût*, 1825). În 1485, Bartolomeo Scappi a realizat în Italia o carte de bucate intitulată *Opera dell'arte del cucinare*. Literatura germană oferă o listă impresionantă de titluri, atât manuscrise, cât și volume tipărite. Există un arsenal întreg de manuscrise și cărți de bucate vechi în limba germană, disponibile cititorilor în variante digitalizate<sup>3</sup>. Volumul clasic al lui Max Rumpolt, *Ein neue Kochbuch*, a apărut la Frankfurt am Main, în 1581. Pe baza acestui vo-

---

1 Andreea Popescu, A fi sau a nu fi bucătar, în „Historia”, București, (s.a.), disponibil la: [http://www.historia.ro/exclusiv\\_web/general/articol/fi-nu-fi-bucatar-istoria-cartii-bucate](http://www.historia.ro/exclusiv_web/general/articol/fi-nu-fi-bucatar-istoria-cartii-bucate)

2 <http://www.staff.uni-giessen.de/gloning/kobu.htm>

3 <http://www.staff.uni-giessen.de/gloning/kobu.htm> Monumenta Culinaria et Dietetica Historica Corpus of culinary & dietetic texts of Europe from the Middle Ages to 1800



lum german s-a făcut și o traducere în limba maghiară, la solicitarea principelui Transilvaniei, o traducere făcută de către Keszei János. Această traducere este cunoscută azi drept *Bornemisza Anna szakácskönyve*. Rumpolt s-a inspirat din lucrarea cunoscutului bucătar de la Vatican, Bartolomeo Scappi. *Ein neue Kochbuch* conține 1646 rețete. Există surse<sup>4</sup> care susțin că autorul volumului, un sas din Transilvania, a avut o formare profesională ardeleană, aspect care se întrezărește în structura rețetelor pe care le publică. Există în cartea lui Rumpolt numeroase rețete ungurești (pe care el le și numește ungurești: „magyar módon”). Numărul total al rețetelor ungurești depășește numărul rețetelor legate de celelalte etnii, adunate la un loc: rețete nemțești, italiene, spaniole, franceze, turcești. Primul text culinar în limba maghiară datează din 1580, *Szakácssághoz való mesterség* (editat de către baronul Radvánszky Béla, în volumul *Családélet és háztartás a XVI és XII században*, 1896), considerat de către Szántó ca fiind o carte datând din 1570 (Szántó 1986: 72), iar prima carte de bucate tipărită care a supraviețuit este volumul din 1695, tipărit de către Misztótfalusi Kis Miklós, *Szakács mesterségnek könyvetskéje*. Este prima carte de bucate în format tipărit, cunoscută astăzi, care, așa cum arată și pagina de titlu, este o reeditare a unui volum anterior, astăzi necunoscut. Conform lui Füreder (2009: 41), cartea a avut numeroase reeditări: la Cluj în 1645, 1655, 1771, 1793, la Nagyszombat în 1714, 1730, 1742, 1763, 1785 (a „Király Univers. Böttivel”), la Kassa în 1763, 1771, 1774.

Primul text gastronomic scris în limba română este *Manuscrisul brâncovenesc* sau *Carte întru care să scriu mâncările de pește i raci, stridii, melci, legumi, erburi și alte mâncări de sec și de dulce, despre orânduiala lor*. Așa cum arată Doina Calistru, acest prim manuscris datează de „la sfârșitul secolului XVII și începutul celui de-al XVIII-lea, fiind o mărturie de preț pentru cunoașterea elitelor românești din strălucita și dramatica epocă a lui Constantin Brâncoveanu” (Calistru 2011: 23-24). Volumul a fost publicat de către Constantinescu Ioana, *O lume într-o carte de bucate: manuscris din epoca brâncovenească*, București, Editura Fundației Culturale Române, 1997. Primul volum tipărit este cartea de bucate a lui Mihail Kogălniceanu și Costache Negruzzi, carte apărută în 1841 – *Carte de bucate boierești sau 200 rețete cercate de bucate, prăjituri și alte trebi gospodărești*. Cartea a cunoscut mai multe reeditări, „*Carte de bucate boierești. 200 de rețete cercate de bucate, prăjituri și alte trebi gospodărești*, apărută în 1841, la Iași, la Cantora Foi Sătești, republicată de două ori în numai cinci ani (în 1842 și 1846), carte atribuită, după inițialele plasate în partea de sus a foi de titlu și după unele mărturii de epocă, lui Costache Negruzzi și Mihail Kogălniceanu” (Chivu 2012: 307).

4 [https://hu.wikibooks.org/wiki/Szak%C3%A1csk%C3%B6nyv/T%C3%B6rt%C3%A9nelem/Az\\_els%C5%91\\_szak%C3%A1csk%C3%B6nyv#Nagyv.C3.A1thy\\_J.C3.A1nos:\\_Magyar\\_h.C3.A1zi\\_gazdaasszony](https://hu.wikibooks.org/wiki/Szak%C3%A1csk%C3%B6nyv/T%C3%B6rt%C3%A9nelem/Az_els%C5%91_szak%C3%A1csk%C3%B6nyv#Nagyv.C3.A1thy_J.C3.A1nos:_Magyar_h.C3.A1zi_gazdaasszony)

## 2. Despre rețetarul lui Cziffray (Cz)

Rețetarul cunoscut astăzi drept Czifray István, *Magyar nemzeti szakács könyv* a apărut pentru prima dată în 1816, având pe copertă doar inițialele autorului. Începând cu ediția a treia, se trece numele autorului, Czifray István. Nu se știe, însă, cine a fost Czifray István. După moartea autorului, reeditările volumului au fost făcute de către Vasváry Gyula, un bucătar care a introdus în volum și unele din rețetele proprii. Prima ediție completată de Vasváry Gyula este aceea din 1840, volum care s-a dublat față de prima. Volumul întocmit de către Czifray este, crede Fehér Béla, primul volum care nu mai poate fi considerat o compilație sau o traducere a unui volum german. În perioada 1800-1870 au fost scoase 25 de cărți de bucate, din care 15 au fost în limba germană.

Lui Fehér Béla îi revine meritul deoalării acestui mister legat de identitatea lui Czifray István. În volumul 2/1818 (p. 114) al revistei *Tudományos Gyűjtemény* există, afirmă Fehér, o listă bibliografică conținând titlurile publicate la tipografia Trattner, unde se precizează că, în 1917, au scos rețetarul lui Czövek István: „Czövek István, legűjabb Magyar Szakács Könyve a T. Nádor Ispán Ő Cs. K. Her. Udvari fő Szakács mesterének útmutatása szerént 1817. Pest”. Acest detaliu, coroborat cu faptul că pe coperta primelor ediții (1816, 1819) apare doar inițiala, și nu numele întreg al autorului, face ca misterul să fie risipit. Începând cu ediția a treia (1829), se schimbă titlul în *Magyar nemzeti szakácskönyv*, și se precizează autorul: Czifrai István szakácsmester. La ediția a patra (1830) autorul este trecut doar ca Czifray. Proprietarul tipografiei, care a îngrijit primele două ediții, Trattner János Tamás, a decedat în 1824, apoi conducerea tipografiei a fost din nou luată de către tatăl său, Trattner Mátyás, care a murit în 1828. În același an moare și Czövek István. Ediția a treia (1829) este deja îngrijită de către ginerele lui Trattner, Károlyi István. Czövek István (1777-1828) a fost profesor de teologie și jurist, cu o bogată activitate de traducător. Fehér Béla<sup>5</sup> afirmă că a avut relații bune cu proprietarii tipografiei Trattner, unde a publicat numeroase traduceri din limba germană, în perioada 1816-1822: *Az orosz hadi fogoly a frantziák között, Európai hires zsványok, utonállók, tolvajok, A valóságos világban, sok történeteken keresztül ment Tátos; vagy fejer májú embereknek galériájok, A mágyiás ezermester*. Tot în 1816 scoate un volum despre apicultură, intitulat *Legűjabb és leghasznosabb méhészkönyv*.

Unele surse<sup>6</sup> afirmă că volumul gastronomic este, în mod indubitabil, o adaptare a unor modele germane. Autorul, care a cunoscut și rețetarul lui Misztótfalusi, face, în acest volum, încercarea de a traduce și impune gastronime și termeni de

5 Fehér Béla, *Konyhánk klasszikusa. Nem Czifray, hanem Czövek István?*, 2010, [https://mno.hu/migr\\_1834/konyhank\\_klasszikusa-246788](https://mno.hu/migr_1834/konyhank_klasszikusa-246788)

6 Csiki Tamás, *Nép, nemzet és gyomornedvek (Gasztronómiai hagyományaink néhány 19. századi szakácskönyv alapján)*, 2015, <http://real.mtak.hu/15710/2/nepnemzetesgyomornedvek.pdf>

specialitate din limba germană (*kokok, sulczok*) și, de asemenea, indică/precizează etc. și cantitățile ingredientelor (Csíki 2015: 4-5). Ba mai mult, adăugăm noi, inspirația germană, cel puțin în cazul unor rețete, este demonstrată de faptul că autorul trece în paranteză și denumirea germană (de exemplu *Zergecomb/Gemsschlegel* - 1345, *Pép mézes bolyonyikból/Zeckerwurzel* - 173, *Metélt kolbász/NudelnWurst* - 487, *Káposzta sarjadék/Sprossen* - 449, *Fenyőtoboz/Tennenzapfen* - 1466).

Apar, însă, și exemple de rețete englezești (*Marhahús angolosan (Beefsteaks)* - 267, franceze (*Hal-mártás á la craster* - 354). În alte cazuri, însă, inspirația autohtonă este indubitabilă (*Tokaji bor legközségesebb borból* - 1605, *hurut leves* - 78, *Fonott kalács budai módon* - 1266, *paprikás csirke* - 509). Există rețete în cazul cărora se precizează modul preparării printr-o trimitere geografică (*Vesztfalai sörleves* - 131, *Karórépa gombócز bajor módon* - 178, *Wallissi pudding* - 1070).

În ceea ce privește terminologia gastronomică, ea este deja bine stabilizată, unele ezitări apărând doar în cazul ortografiei unor termeni împrumutați: *Vagdalt (ragout) gombócزok* - 186, *Tojás vagdalt aprólékkal (Ragout)* - 230, *Ragú lepény* - 2180. Remarcăm, în cazul acestor exemple, ortografia originală și cea adaptată a termenului *ragout/ragú*. Aceste explicitări, puse în paranteză, au rol explicativ. Există, de asemenea, termeni împrumutați și adaptați ortografiei limbii maghiare (*glász, glaszírozott, brézli, frikaszé*), dar și termeni împrumutați încă neadaptați (*conservé, hasché*). În mod straniu există și exemple de explicitare prin adăugarea unui lexem explicativ în paranteză și în cazul a două vocabule în limba maghiară: *Zeller burgonyával (krumpli)* - 411, *Virágoskáposzta vagy kartifliola leves* - 17, *Hajdina (pohánka) kása leves* - 29, *Vörösrépa másképp czékla mártás* - 298, *paprikás csirke (csibe, pisellye)* - 509.

### 3. Despre rețetarul lui Kogălniceanu și Negruzzi (KN)

Volumul lui Kogălniceanu și Negruzzi a cunoscut trei reeditări rapide: ediția din 1841, *200 rețete cercate de bucate, prăjituri și alte trebi gospodărești* / Costache Negruzzi și Mihail Kogălniceanu. Iași: 1841 [Cu autograful Elenei Negri, sora lui Costache Negri] a fost urmat de a doua ediție, din 1842, *200 rețete cercate de bucate, prăjituri și alte trebi gospodăresci* / Costache Negruzzi și Mihail Kogălniceanu; Tipărite cu cheltueala și îngrijirea unei societăți de iubitori de înaintirea și strălucirea neamului românesc. A doua ediție. Iași: La Cantora Foiei Sătești, 1842, respectiv cea de-a treia ediție din 1846, apărută la Iași, la Tipografia Institutului Albinei. În general, exegeza apreciază importanța acestui volum de pionierat, îi subliniază rolul și caracterul novator. Se repetă, însă, aceleași tipuri de aprecieri pe care George Călinescu le făcea în *Lumea* (nr. 17, 20 ianuarie, 1946, p. 1), într-un text reprodus în ediția reprint din 1973, îngrijită de Mircea Zăciu:

„Precum se știe, în istoria literaturii noastre Costache Negruzzi și M. Kogălniceanu sînt compicatorii unei cărți de bucate, *200 rețete cercate de bucate*,

*prăjituri și alte trebi gospodărești*, apărută în editura Foaiei satești în 1841. Numele autorilor nu este trecut în titlu, însă avizul către cei care ar îndrăzni a tipări această interesantă scriere și care sînt amenințați a fi prizoniți cu toată asprimea legilor este semnat cu o ștampilă clișeu purtând inițialele C.N.- M.K.

De altfel, nu era niciun secret, căci Kogălniceanu, în *Iluzii pierdute*, narație tipărită tot în 1841 la Cantora Foaiei satești, destăinuia lucrul: »Atâta vă voi mai zice că acum de curând am mai publicat – împreună cu d. C.N., un alt Prometeu manqué ca și mine – o carte care, răsturnând toate puterile așezate, călcând în picioare toate pravilele priimate de adunare și de obiceiul pămîntului, are să facă o revoluție strașnică în toată Moldova – întru chipul de a face friganele și găluște, vreau să vorbesc de o colecție de 200 de rețete de feluri de bucate, care are să ne facă cea mai mare reputație – între bucătărite, și viitorimea recunoscătoare ne va da negreșit frumosul nume de: introducătorii artei culinare în Moldova. Sîntem mulțumiți și cu atîta.«

Din rîndurile de mai sus reiese limpede că rețetele călcau obiceiul pămîntului și că prin urmare cartea cuprindea chipul de a găti bucate în afara Moldovei și anume în lumea civilizată. ... Rețetele sunt ale unei bucătăririi savante de cele mai multe ori. ... Încă de pe cînd se afla în Franța la Luneville, Kogălniceanu cerea surorilor rețetă de facerea dulcețurilor. ... Acum răsfoind cartea, constatăm că nu se dau în ea rețete de dulcețuri... În schimb se dau numeroase formule de zalatină, adică de gelatină. Aș bănuî, judecînd după sînguînta tînărului Kogălniceanu în studiul dulcețurilor, că partea asta iese mai ales din inițiativa lui. ... Borșurile și ciorbele lipsesc cu desăvîrșire... De înlăturarea radicală a lor l-aș învinovăți mai ales pe Negruzzi. Ni se recomandă în schimb o complicată supă pisată, o supă de raci (mîncările de raci sunt numeroase), o supă franțuzească.... Vignetele și lista în general a felurilor nu mai lasă îndoială că rețetele au fost scoase în majoritatea dintr-o carte franceză contemporană, adăugându-se cîteva rețete nemțești și unele uzuale” (Călinescu 1946 apud Zăciu 1973: 201-203).

#### **4. Observații privind limba și terminologia gastronomică din volumul lui Kogălniceanu și Negruzzi (KN), cu referiri sau trimiteri la volumul lui Cziffray (Cz)**

În ciuda faptului că exegeza pare a fi căzut de acord cu inspirația germană și mai ales franceză a cărții de bucate românești, cu o doză de inspirație turcească, am identificat un număr de elemente lingvistice maghiare. Ba mai mult, un număr mare de rețete par a fi traduceri sau adaptări după rețetele incluse în volumul lui István Cziffray, *Magyar nemzeti szakács könyv, a Magyar gazda aszonyok számára szerzette Cziffray István szakács mester Pesten*, ceea ce ne face

să ne întrebăm dacă este posibilă și o sursă maghiară în ceea ce privește proveniența rețetelor din *200 rețete cercate*. Vom încerca să verificăm această ipoteză, încercând să analizăm datele care ne stau la dispoziție.

Iată un tabel care consemnează textele paralele regăsite în volumul lui Kogălniceanu și Negruzzi (KN), respectiv volumul lui Cziffray (am avut la dispoziție ediția din 1816, precum și aceea din 1888, care repetă, în mare măsură, variantele din 1830, 1833, 1840):

**Tabel 1.**

KN	Cz
1. supă pisată	10. tört leves
2. supă de raci	35. rák leves
3. supă de gălușcele	30. leves apró húsgombóczzal
5. supă franțuzească	7. francia leves
8. bou de modă	248. marhahús, legjobb módi szerint
9. pui cu mazere și raci	491. csirkék zöld borsóval és rákfarkakkal
10. pui fierbinți	493. csirke felforrázva főve
12. pui albi înădușiți	488. csirke fehéren főttva
13. pui au cotton	490. csirkék krottonban
16. hulubi în papiloturi	223. galamb papíros tekercsben
17. hulubi înădușiți	504. galamb befojtva
19. ouă umplute	238. buktatott tojás
28. cartofe cu sardele	423. burgonya szardellával
20. spanac de curechi vânat	367. kék káposzta gesztenyével
30. curechi nemțesc umplut	428. káposzta töltve
31. uger de vacă	459. tehén tölgy
32. cârnăciori de carne	478. rántott kolbász
34. limbă umplută	634. fasírozott nyelv
37. pept de căprioară cu sos	673. őzszeget mártással
22. răcitură de cap de vițel	696. kocsonyaszerűleg készült borjúfej
39. mușchi împănate de vacă sau de vițel	682. spékelt vesepecsenye
40. mușchi de vițel învălit	681. betekergesített vesepecsenye
42. aluat pentru bucate	1001. porhanyó tészta készítésének módja
45. pastetă de tocătură	1035. Vagdalt pástétom
46. pastetă de hulubi	1033. Galamb pástétom
50. păstrarea mazării verzi	1567. zöld borsó eltartásának módja

KN	Cz
54. gălușcele de grișă	179. sült dara gombócz
56. gălușcele de raci	185. rák gombócz
59. maiuri de găscă cu cerc de orez împregiur	209. lúdmáj rizskása körítéssel
61. friptură de spinare și but de căprioară	1333. őzcomb sülve, őzhát sülve
62. pui prăjiți cu unt	1306. rántott csirke
64. curcan umplut	508. fasírozott pulyka
81. salce de hrean cu migdale	302. mandola torma
82. salce de muștariu rece, pentru răsol	307. hideg mustár-mártás
86. sos de smântână pentru vânat	350. tejfel mártás vadsülthöz
156. buciume prăjite în unt	1241. dorongfánk zsírban kirántva

Iată câteva texte paralele:

**Tabel 2.**

17. Hulubi înădușiți	505. Galamb befojtva
<p>Le doi, trei hulubi, îi grijăști și-i așază bine și frumos, puindu-le sare, și așază în fundul tingirii câteva frunze de slănină și ceapă tăiată în frunze și morcovi asemine și pune hulubii deasupra și lasă de șed înădușiți, pân'ce ruminește, apoi îi pune zamă de carne și puțin oțăt, puțină coajă de alămăie și piperiu întreg și lasă de ferbe bine. Apoi strecoară prin sitișcă, pune puțin piperiu, două linguri smântână și pune puii de hulub înuntru și îi lasă să fiarbă bine și, făcându-le împregiur o cunună de hamut sau altă, le dă la masă.</p>	<p>Végy két vagy három galambot, sózd meg és készítsd el szépen; tégy rézlábasba néhány szelet szalonnát, vöröshagymát és sárgarépát; tedd reájok a galambot s fojtsd be mindaddig, míg szép barna nem lesz. Vedd ki azután, hints a zsírjára egy kis lisztet, pergeld meg és töltsd fel levessel s egy kevés eczettel; adj hozzá kevés citromhéjat s egész borsot, s forrald fel jól a mártást; szűrd át szitán; adj hozzá apró kapornát s két kanál tejfelt, tedd bele ismét a galambot, fojtsd be még egy kevéssé, csinálj fölibe vajtészta koszorút.</p>

Aceste două rețete sunt două texte perfect paralele. Remarcăm o diferență la nivel sintactic: defalcarea pe propoziții. Singura diferență la nivel lexical pare a fi utilizarea substantivului *piperiu* în textul românesc, în timp ce în textul maghiar avem de-a face cu substantivul arhaic *kaporna*, corespunzător lexemului românesc *capere*. În ambele texte actele de vorbire sunt directive.

**Tabel 3.**

31. uger de vacă	459. tehén-tölgy
Ferbi ugerul până se moaie, îl tai bucățele subțiri, le ungi cu unt și le tăvălești în posmag. Apoi le pui în grăsime, dar să nu se ruminească prea tare; le așază cu puțână smântână și petrinjel și le lasă de scad.	A tölgyet jó puhára megfőzvé, metéld el vékony szeletekre; súval behintve kend meg a szeleteket írósvajjal s keverd zsemlemorzsába; olvaszsz el egy láboshban zsírt, vesd bele a tölgy darabokat s kissé pirítsd meg; kenj meg egy tálat írósvajjal, önts reá tejfelt; a szépen elrakott tölgy-szeletekre hints petrezselyem-zöldjét; tedd a tálat tűz fölé s párold meg kevésé.

Textul în limba maghiară este mai lung pentru că este mai descriptiv și mai amănunțit, utilizând mai multe adjective. În textul românesc avem acte de vorbire indirecte (propoziții afirmative-descriptive cu valoare de acte directive), în timp ce în textul maghiar sunt acte de vorbire directe și directive. Semnificația și încărcătura semantică a celor două texte este aceeași.

**Tabel 4.**

45. Pastetă de tocătură	1035. Vagdalt pástétom
Să iei 177 dramuri carne de vițel, puțină ceapă, coajă de alămie, posmag muiat în lapte, le toacă tare mărunț cu carnea și pune două ouă întregi înuntru și le amestică. Pune trei ouă, o bucățică de unt și puțin lapte, le ferbe ca un aluat și le stinge și le pisează la un loc cu celelalte. Pune acele două ouă sus arătate înuntru, apoi faci mîncare de maiuri cu puțin sos cu zamă de alămie. Faci aluatul cu no. 42 și pune pe fundul unei tingiri de un deget aluat, apoi pune jumătate de topitură de cele de deasupra, pune mîncarea cea de maiuri și apoi ceealaltă tocătură și o face rătundă. Întinde aluatul	Végý fél font szép borjúczombot, egy kis vesezsírt, egy kevés vöröshagymát és czitromhéjat közibe, rezzeld le egy zsemlyének a héját, áztasd meg tejben, nyomd ki jól, s vagdald össze apróra a feljebbiekkel együtt; midőn már igen apró, szedd ki belőle a hártyákat és az inakat. Csinálj vékony habaréket három tojásból, egy kis darab vajból s egy kis tejből vagy vízből; törd össze mozsárban mind jó apróra, vedd ki, keverj közibe két egész tojást s hagyd állani. Csinálj ragút főtt borjúbrézlikből és tölgyekből, frikaszírozd meg két tojássárgájával és czitromlével. Készíts porhanyó tésztát mint az 1001-ik szám alatt, rakd meg egy pástétomtálnak a fenekét kisujnyi vastagságú tésztával, add a közepére a vagdaltnak felét, e fölibe a ragút, azután pedig a vagdaltnak másik

și taie dungi cu roțița cea cu zimți și o pune peste tocătură ca o gratie. O ungi cu ou deasupra și o coace trei sferturi de ceas. Cînd o pune pe farfurii, poate să se împodobească pe unde sînt borticele cu vîrfuri de sparangă sau cu gîturi de raci.	felét, formáld egészen kerekre; mess ki a többi tésztából fánkkerekecskével egy ujnyi szélességű sújtásokat s rakd a vagdalt fölibe rostélyformára, hogy közöttte a vagdaltat mindenütt meg lehessen látni; kend meg tojásfehérjével és süsd három negyedóráig a kemenczében. Elébb mintsem asztalra adnád, megrakhatod a pástétomot a rostélyozat közt, a hol a vagdalt kilátszik, felváltva spárgafejekkel és rákfarkakkal.
---	---

Textul maghiar este mai detaliat și descriptiv. În textul românesc primul paragraf trădează o neînțelegere a textului sursă din care se traduce (nu este clar când și unde se introduc acele *două ouă*). Tot în textul românesc remarcăm traducerile *ad-hoc*, creații discursive ale traducătorului, datorate lipsei lexemului în terminologia gastronomică românească de la jumătatea secolului al XIX-lea (*roțița cea cu zimți/fánkkerekecske*) sau chiar omisiuni (*Pune trei ouă/ Csinálj vékony habarékot három tojásból*).

**Tabel 5.**

64. Curcan umplut	508. Fasírozott pulyka
Să iei un curcan, să-l grijești și să-i tai pelea de-a lungul pe spate, și apoi cu-n cuțit, să-i tai coplanele pîn' la aripi și picioare, ferind de a tăia pelea. Apoi ia ca o jumătate ocă carne de vițel, un mai de găscă și puțină slănină și le toacă, dar nu prea mărunt. Ia și câteva triufe sau ciuperci și asemenea tocate, le pune la un loc, de scad, cu puțin unt, petrinjel verde, hagimă, sare și piperiu. Apoi le pune într-o strachină, puind un ou întreg și un gălbănuș, și le mestică bine. Cu acestea umple curcanul și îi coasă pelea pe spate. După aceasta, taie felii de slănină tare subțiri, cu care învelești curcanul și-l leagă pe deasupra cu ață. Apoi îl așază în tingire și-i pune trei linguri de zamă de vacă, jumătate de litră vin alb, puțin petrinjel verde	Végy fiatal, de jókora pulykát, köveszd meg, vágd fel a bőrét a hátán hosszában s fejtssd ki éles késsel a csontjait, csak czombjaiból és szárnyaiból nem. De ezt vigyázva kell tenned, nehogy a bőrét megsértsed; azután végy fél font kövesztett borjúhúst, aprítsd össze egy lúdmájjal s egy kis szalonnával mintegy borsónyi nagyságúra, adj hozzá ugyan így aprított szarvasgombát s egy rész csiperkegombát; fojtsd be vajjal, egy kevés zöldpetrezselyemmel, kevés metélőhagymával, sóval és borssal; tedd mind ezt medenczébe, üss bele egy egész tojást és egynek a sárgáját, keverd el jól a többivel, töltsd meg vele a pulykát s varrd be a hátán a bőrét. Rakd meg a pulykát vékony szalonnaszeletekkel, tekerd körül jól cérnával s tedd olyan rézlábasba, mely



și hăgimă și-l lasă încet de ferbe. și când îi curcanul destul de moale, îl scoate și-l pune într-un loc să nu se răcească. Apoi ia grăsime de pe sos și-o strecoară printr-o sită și-o lasă de ferbe, pîn' rămîne numai puțină. și atunce, dezlegînd slămina de pe curcan, îl așază pe farfurii și-i toarnă deasupra acel puțin sos și prinpregiurul farfuriei așază cartofe mici, prăjite.

felül nem nagyobb a pulykánál; önts reá három merítőkánál jó levest, fél meszely fehér bort, adj hozzá kevés zöldpetrezselymet és metélőhagymát is, s hagyd lassan főni. Midőn már elég puha a pulyka, vedd ki, tedd olyan helyre, hol el nem hűl; vedd le tisztán a mártásról a zsírt, szűrd át szitán s főzd addig, míg csak kevés nem marad belőle. Szedd azután a szalonnát a pulykáról, tedd ezt tálba, öntsd fölibe a csekély levet, rakj apró befojtott krumplit a tál szélére.

Textele sunt aproape perfect parelele, remarcăm două diferențe: *zamă de vacă/jó levest* = supă sau zeamă bună, nu *de vacă*; *și-l leagă pe deasupra cu ață/tekerd körül jól cérnával* = împrejur, nu *deasupra*).

#### Tabel 6.

156. Buciume prăjite în unt	1241. Dorongfánk zsírban kirántva
Pui pe o masă 160 dramuri făină, 50 dramuri unt proaspăt, tăiat felii în făină, 80 dramuri migdale curățite și pisate cu făina, 50 dramuri scorțișoară, de la o alămăie-coaja. Întâi freci făina cu unt cu un ciuciutori bine, apoi pui scorțișoara și alămăie, un ou întreg și 4 gălbenuşuri, 40 dramuri zahar cernut. Îl amesteci bine cu ciuciutoriul, apoi îl întinzi de o muche de cuțit gros. Pe urmă tai turtele cât calupurile de mari; ai unt în oală și, când începe a ferbe, moi calupul în unt și pui degrabă turta pe dânsul și o legi cu o ață - să o pui în unt și o lasă după se se ruminește. Apoi îl scoți degrabă de pe calup și-l presări cu zahar sau îi faci glas deasupra.	Végy egy font finom lisztet, adj hozzá tíz lat írósvajat szeletekre vágva, sózd meg kevéssé és keverd össze jól sodrófával, azután törj lisztfinomságú porrá fél font mandolát, két lat fahéjat, fél lat szegfővet adj hozzá apróra vágott czitromhéjat, fertályfont finom porrá zúzott czukrot s keverd mind jól össze a liszttel, ezután vegyíts közé egy egész tojást, négynek székét, nyujtsd ki a tésztát késfok vastagra, vágd négyszögű darabokra, kösd egy nyeles bádogcsőre és egymásután süsd meg zsírban, midőn meg feladod, hints reá fahéjjal vegyített apró czukrot.

*Buciume prăjite în unt* este prima traducere în limba română a unei rețete de cozonac secuiesc. Singura diferență din punct de vedere lexico-semantic este ordinea în care sunt enumerate ingredientele și textul românesc este mai descriptiv în ceea ce privește procedura de preparare. Se precizează folosirea

ciuciuitoriului de două ori, în timp ce în textul maghiar lexemul echivalent *so-drófa* este menționat o singură dată, a doua oară verbul *nyujtsd ki* (=întinde) implică utilizarea instrumentului făcând menționarea explicită redundantă. Ultima frază din textul românesc explică într-o frază compusă din opt secvențe propoziționale (*Pe urmă tai turtele cât calupurile de mari; ai unt în oală și, când începe a ferbe, moi calupul în unt și pui degrabă turta pe dânsul și o legi cu o ață - să o pui în unt și o lasă după se se ruminește*) ceea ce textul maghiar explică mult mai succint (*nyujtsd ki a tésztát késfok vastagra, vágd négyszögű darabokra, kösd egy nyeles bádogcsőre és egymásután süsd meg zsírban*). Ultima secvență prezintă două diferențe la nivel lexical: textul românesc recomandă presărarea cu zahăr sau prepararea unui glas (zahăr caramelizat), în timp ce textul maghiar recomandă presărarea cu zahăr și scorțișoară; verbul din textul românesc este *îl scoți* (*degrabă de pe calup*), în timp ce verbul maghiar este (*midőn meg*) *feladod*, însemnând (*atunci când*) *servești*.

În volumul din 1841 se folosesc mai multe cuvinte pentru același referent: de exemplu, *rânză* (KN 1) (însemnând *gyomor*, *zúza*, în limba maghiară, ca în *A galambok zúzaját és máját* Cz 1033) alternează cu *măduvă* (KN 46) și *stomahurile* (KN 66); termenul *salce* (KN 68 *salce de muștariu*) însemnând *sos* folosit alternativ cu termenul *sos*, (de exemplu *sos de pătlegele roșii* KN 83, *sos de smântână pentru vânat* KN 85); *harpacică* (KN 13) alternează cu *ceapă* (KN 16) având sensul de *metéőhagyma* (Cz. 223) sau sensul de *ceapă roșie* (KN 22). De notat că pentru această legumă se folosește, în afară de variațiile *harpacică*, *ceapă* și *hagimă*, calchiat după limba maghiară. Se folosesc multe variante pentru același referent și în cazul lexemului care desemnează pânda de bucătărie sau pânda de strecurat: *petică* (KN 67, *O strecori prin petică*, KN 22, folosit alternativ cu *strecătoare de astariu* (KN 67), *șarvet* (KN 89). *Tigaie* (KN 21) alternează cu *tingire* (KN 28), respectiv *Crapfen* (KN 153) alternează cu *gugoașe* (KN 154). *Blamanje* (KN 155) este o rețetă de înghețată dar se folosește și termenul *înghețată* (KN 170). Aceste serii sinonimice pot avea două cauze: instabilitatea terminologiei gastronomice și alimentare, dar și diferențele dintre modul și metoda de traducere a celor doi autori. Regimul temporal și modal al verbelor este folosit inconsecvent, verbele de la început sunt la imperativ cele de la final sunt forme impersonale în cadrul aceluiași text (KN 3).

Notăm, de asemenea, preferința pentru imperativ persoana a II-a singular (*Le dă la masă* KN 17) sau conjunctiv cu valoare de imperativ (*Să iei* KN 3) pentru rețetele din prima și ultima treime. Aproximativ a doua treime din volum (de la KN 88, *Bulion de patlagele roșii* și o parte din rețetele de budinci) par diferite față de prima treime din volum. Aici se folosește stilul descriptiv, se menționează toate ingredientele la început, după care se descriu pașii, fără a utiliza forme de imperativ. Ca acte de limbaj, nu sunt directive, ci se situează undeva între directive și reprezentative. Există, prin urmare, secvențe bine decelabile în volum (două sau chiar trei), secvențe în care se urmărește același tipar textual și același inventar

de forme verbale. Această secvențialitate se datorează, probabil, faptului că avem de-a face cu doi autori, doi traducători, prin urmare, două modalități de abordare a textului. Milică și Guia subliniază faptul că textele culinare se constituie într-un gen aparte, datorită unui tipar compozițional aparte: „structura textuală a rețetelor timpurii este caracterizată de (i) o structură globală în două părți și (ii) un set specific de elemente textuale. Cele două părți ale structurii globale sunt (a) introducerea preparatului în cauză printr-un titlu și/sau printr-o construcție ipotetică și (b) descrierea metodei de preparare. Acest tip de structură globală rămâne neschimbat până la mijlocul secolului al XIX-lea: începând cu 1860 se dezvoltă un tipar în trei părți, în care ingredientele alcătuiesc un corp textual de sine stătător, iar în secolul al XX-lea acest tipar textual va reprezenta noul standard structural. Cât privește instrucțiunile de preparare, în această secvență a rețetelor culinare sunt incluse elemente textuale precum ingredientele, acțiunile de urmat, ustensilele folosite, tehnicile de preparare, durata etapelor de gătire.” (Milică -Guia 2017: 4)

Aceste observații sunt valabile pentru cele mai vechi rețete în limba germană, dar și pentru manuscrisul brâncovenesc, în care rețetele sunt grupate tematic: „Același model stilistic poate fi identificat și în rețetele incluse în culegerea publicată, în 1841, la Iași, de Mihail Kogălniceanu și Costache Negruzzi, aspect care probează stabilitatea vechiului tipar compozițional” (Milică-Guia 2017: 5).

În volumul lui Kogălniceanu rețetele din prima treime au o anumită structură compozițională, un inventar de moduri și timpuri verbale (imperativ, persoana a II-a, singular și conjunctiv cu valoare de imperativ, dar și numeroși termeni împrumutați din limba maghiară), a doua treime folosește multe construcții impersonale și sporește numărul împrumuturilor franceze și germane, respectiv a regionalismelor specifice Moldovei, iar ultima treime revine la utilizarea imperativului, alternând cu formulările impersonale și apar împrumuturile turcești. Rețeta KN 171 (rahatlocum) are o structură textuală cu totul aparte în volum: *300 zahăr 600 apă 50 nesaste, zamă de la jumătate alămâie etc.* (se dau întâi cifrele privind cantitatea, apoi ingredientele).

Semnalăm un șir important de termeni de origine maghiară în textul lui Kogălniceanu și Negruzzi. Printre maghiarismele cele mai importante enumerăm: *mai = máj* (KN. 13. maiuri crude, KN 16 maiurile hulubilor, KN 45 Mâncare de maiuri, KN 52 maiuri, KN 59 maiuri de gâscă cu cerc de orez împregiur, KN 64 mai de gâscă, KN 66 scoate maiurile și stomahurile, KN 174 câteva maiuri fierte, etc.); *hagimă* (KN 64); *caralab = karalábé* (KN 29 caralabii rumene); *pastetă = pástétom* (KN 45 pastetă de tocătură, KN 46 pastetă de hulubi); *chisele = csésze* (KN 161, *cum se face tremura il pui în chisele*, deși în KN 171 se folosește termenul sinonimic *ceașcă* (*Două cește de lapte*); *coșarcă = kosárka* (KN 194 Mijloc de a face brânză din cartofe: *în panere sau în coșerce mici*, KN 195 Mijloc de a ține nucile proaspete un an întreg: *se pun în coșerce*. Dintre celelalte maghiarisme menționăm: *meleșteu, babele, puhav, șoldan* etc. În rețeta 59 (*maiuri de gâscă cu cerc de orez împregiur*) am mai identificat o posibilă traducere prin calchiere: *a*

*megmaradt gyökerekre* = *peste celelalte rădăcini*. În limba română, spre deosebire de limba maghiară, *rădăcini* nu se folosește cu referință la legume precum morcovul, pătrunjelul etc.

În capitolul IX (*Alimente și produse de bucătărie*) al volumului semnat de Dragoș Șesan, *Glosar de cuvinte rare și uitate* (Șesan 2012: 113-120), aceste cuvinte nu sunt consemnate ca fiind lexeme ale vocabularului limbii române care au ieșit deja din uz. În schimb, în *Dicționarul de arhaisme*, semnat de Gheorghe Bulgăr și Gheorghe Constantinescu Dobridor, sunt consemnate următoarele: *meleșteu*, *meleșteie*, însemnând *făcăleț*, *mestecău* este un regionalism (Bulgăr - Constantinescu Dobridor 2001: I. 291), *hagimă*, însemnând *arpagic*, *orceag* este de asemenea un regionalism (Bulgăr - Constantinescu Dobridor 2001: I. 192), iar *mai*, *maiuri* este, la fel, un regionalism care este sinonim cu *ficat*. Mai este inclus lexemul *funt*, *funți*, o unitate de măsură de greutate de jumătate de kilogram, care este un termen învechit (Bulgăr - Constantinescu Dobridor 2001: I. 173). Nu sunt consemnate, în schimb, lexemele *paștetă*, *caralab*, *puhav*, *unție*, cuvinte care, de asemenea, sunt de origine maghiară. Pe platforma online [www.regionalisme.ro](http://www.regionalisme.ro) nu apare niciunul din vocabulele sus menționate, așa cum ele nu apar nici în Mihalea Marin, *Dicționar de regionalisme*, Editura All Educational, București, 2007 sau în Lucian-Cătălin Sin, *Dicționar de regionalisme din Ardeal*. Alexandru Gafton oferă (în studiul *Relația dintre elementul maghiar și cel slav în limba română*), o listă de împrumuturi lexicale din limba maghiară, în care apare și substantivul *mai*, care lipsește însă din DEX (Gafton, 2007, 110). *Caralabă* apare, însă, în MDA (Micul Dicționar Academic) și DRAM (Dicționarul de regionalism și arhaisme din Maramureș)<sup>7</sup>, dar și sub formă de cărălabă, ca fiind varianta a lui *caralabă*, *calarabă* (< magh. kalaráb, MDA), cf. germ. Kohlrabi<sup>8</sup>. *Puhav* apare în DEX 2009 ca având la sursă un etimon sârb<sup>9</sup>, cu toate că se precizează a fi un regionalism din Transilvania (PÚHAV adj. 1. fleșcăit, moale, (livr.) flasc. (*Are o carne ~.*) 2. buhăit, umflat, (reg.) búged, seárbád, (Transilv.) pufáiós), iar *paștet* apare tot acolo cu etimon german<sup>10</sup>.

Din orice limbă s-a făcut traducerea, localizarea unităților de măsură a fost făcută, deoarece se folosesc unități de măsură specifice zonei Moldovei: palmac = 3,4 cm, ocă = 1,2 litri sau, 1,2 kg, dram = 3,23 grame, litră = un sfert de kg sau litru, dar și funt (sub influență germană sau maghiară): de exemplu, în textul *Budinca împăratului iei jumătate de funt de zahăr. Se folosește și unția* (Două unții de apă de flori KN 172). Dacă unele rețete au avut la bază un text maghiar, având în vedere că în textul maghiar se folosesc unități de măsură specifice (messzely = 0,3 litri, lat = 0,175 kg, font = 1,2 kg), făcând un calcul simplu, se vede că autorii au transformat aceste unități de măsură în cele tradițional folosite în Mol-

7 <https://dexonline.ro/intrare/caralab%C4%83/16516>

8 <https://dexonline.ro/definitie/c%C4%83r%C4%83lab%C4%83>

9 <https://dexonline.ro/definitie/puhav>

10 <https://dexonline.ro/definitie/PA%C8%98T%C3%89T>

dova: de exemplu, o litră smântână (KN 39) = 1 meszely (4 deci) tejfel (Cz 682), sau *ia o jumătate de ocă de carne de vitel = fél font kövesztett borjúhúst*.

Iată câțiva termeni de origine turcă: KN 171 *rahatlocum*, KN 189 *halva de făină de orez*; termeni de origine franceză: KN 113 *budincă de orez cu soto*, KN 155 *blamanje*, KN 158 *sufle de orez*, KN 159 *sufle de mere*, KN 168 *consome*, KN 172 *orjadă*, KN 173 *glas*. Dintre gastronimele de origine germană menționăm: KN 150 *milhărod*, KN 151 *mandel cuhen*, KN 152 *mandel cuhen cu foi*, KN 153 *crapfen*. Există însă și lexeme germane folosite în corpul textelor culinare, care au scop explicativ: în KN 193 (ceară pentru scânduri): *Pui înuntru praf galben (ce se chiamă pulvis radice curcuma, Kurkuma Wurzel)*.

Se folosesc foarte multe regionalisme specifice Moldovei (*povidlă, perjă, picluită, gavanoase, borcane, vrana polobocului, tocmagi, posmagi, coriabele, feligean*). Există, însă, și termeni regionali din Moldova care au ca etimon un termen maghiar: pomușoară *boghîțe*, este un termen regional din limba maghiară dar se folosesc și ardelenisme: *chipăruși, un giunc gras, curechi* etc. Dintre neologisme notăm utilizarea termenului *silitră* (KN 68) (azotat de potasiu = *salétrom* în limba maghiară).

În rețetarul lui Kogălniceanu și Negruzzi, *200 de rețete cercate de bucate, prăjituri și alte trebi gospodărești* rețeta *Buciume prăjite în unt* (156) pare a fi o adaptare a unei rețete publicate de Czifray István, *Dorongfánk zsirban kirántva*. Într-un studiu precedent am arătat că lexemul *kürtöskalács* are numeroase sinonime, printre care *kürtös kalács, kürtös, kürtős,orong fánk, orongos fánk, durungfánk, orongfán sütött kalács botfánk, botratekeres, kürtösfánk rudasfánk, kürtöspánkó, formabeli, tökébélés, hengerfánk* (Nagy 2016: 232). Termenul *bucium*, este o traducere fidelă, literală a cuvântului maghiar *kürt*, deci este foarte probabil ca gastronomul *bucium prăjit în unt* să fie calchiat după termenul maghiar *kürtöskalács* sau *kürtösfánk, orongfánk*. Cu toate acestea, denumirea *buciume prăjite în unt* nu a făcut carieră în terminologia gastro-alimentară românească, fiind cel mai probabil o efemeridă, o soluție de traducere *ad-hoc*. Cu toate acestea, rețeta 156 din volumul lui Kogălniceanu și Negruzzi ar putea fi prima încercare de traducere în limba română a rețetei cozonacului secuiesc sau a cozonacului *kürtös* (*kürtöskalács*). Prezența acestei rețete, precum și rețetele de *babe* (*bábakalács* în limba maghiară, un tip de cozonac specific Transilvaniei și periferiei estice a fostului Imperiu Austro-Ungar inclusiv Bucovina), sugerează dacă nu o sursă în limba maghiară, atunci cel puțin o sursă legată de Transilvania.

Ideea că prezența unor elemente împrumutate, în număr mare, sugerează un posibil proces de traducere este susținută de către Pál (2013: 111-131), care spune că printre consecințele traducerii unui text străin se numără împrumuturile de cuvinte din textul sursă, interferențele gramaticale, adoptarea modelului lingvistic străin prin calchiere, dar și de către Eugen Simion, care afirmă în legătură cu paternitatea manuscrisului brâncovenesc că ar fi o traducere din limba italiană: „Dovada ar fi, prezența unor termeni și sintagme de sursă italienească

«insuficient sau deloc adaptați la structura noastră» (Simion 1 (303) / 2013: 3-9). Prezența elementelor lingvistice maghiare ar putea fi explicată prin faptul că o parte a rețetelor sunt traduse din limba maghiară. Însă, dacă nu este vorba de o traducere maghiaro-română, atunci numărul maghiarismelor din cartea de bucate a lui Kogălniceanu și Negruzzi sugerează ideea că în secolul al XIX-lea cuvintele și împrumuturile maghiare au avut o prezență mult mai pregnantă în limba română din Moldova (deci implicit și în idiolectul autorilor) decât astăzi<sup>11</sup>.

Dintre celelalte idei ce susțin o posibilă influență maghiară semnalăm prezența unor calcuri: de exemplu, folosirea variantei *carne pisată* în locul substantivului *pisătură*, consemnat ca fiind în uz în secolul al XIX-lea: „acest cuvânt-comparativ, foarte vechi, nu apare în niciunul dintre dicționarele explicative ale limbii române. Este inclus totuși în două dintre primele dicționare bilingve existente în spațiul românesc: Pontbriand (1862) echivalează pisătura cu *pilure*, *broiement*, iar Pisone (1865) îl echivalează cu *Zerstossung* în germană și *broiement* în franceză. „Kogălniceanu și Negruzzi folosesc în locul lexemului *pisătură* sintagma carne pisată” (Neț 2014: 319). Varianta *carne pisată* ar putea fi un calc după lexemul maghiar *vagdalt hús*. Cuvântul cheie al titlului, *bucate*, este un ardelenism folosit pentru prima oară de către Gheorghe Șincai (probabil un calc după lexemul maghiar *rész*, cu sensul de *mâncare*, folosit și azi în dialectul din Ținutul Secuiesc (unde *a részüink* înseamnă *porția*, *bucata noastră de mâncare*). De asemenea, prezența elementului *pastetă*<sup>12</sup> este un fenomen tipic doar limbii române din Transilvania, sub influența lexemului maghiar *pástétom*. Lexemul românesc uzual pentru acest fel de mâncare este *pate de ficat*.

Am identificat și alte câteva situații de calchiere sintactică, posibil din limba maghiară :

(1) *le frigi frumos* (KN 9) = süsd meg szépen (Cz 491); *cerc împregiur* (KN 59) = körítéssel (Cz 209), deși în afară de forma calchiată *cerc împregiur* se folosește termenul sinonimic *garnitură* (KN 14, KN 15, KN 20, *facând garnitură împregiur de cârnați*- calc sintactic și lexical); *rotița cea cu zimți* (KN 45) = *Fánk kerekecske* (Cz 1035), *Ca o gratie* (KN 45) = *Rostélyformára* (Cz 1035), *vârfuri de sparangă* (KN 45) = *Spárgafejek* (Cz 1035),

11 Ceea ce concordă cu cele afirmate de Enikő Pál în articolul *Observații privind consecințele influenței maghiare asupra textelor românești vechi* (în *Diacronia*, BDD-A1622, 2013, editura Universității A. I. Cuza, 111-131), unde autoarea crede că influența limbii maghiare este mai mare decât se crede în literatura de specialitate.

12 George Achim, în *Onomastica „imperială” central-europeană și terminologia „K und K” în literatura română* identifică patru nivele pe care se poate așeza terminologia care sugerează ori denumește reminiscențe ale unei încă prezente ori – cel mai adesea, defuncte – realități Imperiale, printre care și terminologia gastronomică, unde, la loc de frunte apare *pașteta*. „Așadar – după Livius Ciocarle – într-o familie onorabilă se mancau de obicei: *marmorsch-nitte*, *pașteta de brânză* (neapărat cu ș!), *budincă de spena* (și nu spanac!), *tortă* (niciodată tort!) *Torontaler*, *Pischinger Torta*, *bombe a la Mussolini*, *Rigo Iancsi*, *Doboș Torta*, *Flaișpi-ta*, *Karamel Schnit*, *Pressburg* (sau *Pojony*) *chifli*, *pișcota Rotschild*, *Bișofsbrot*, *Damencapriț*, *Ghizela Torta*, *ouă regale*, *cremeș*, *gura moșului*, *Micado Torta*.” (pp. 175–176).

- *Bate înuntru* (KN 54) = *üss bele két tojást* (Cz 179)
- *două cepe întregi-vără patru cuișoare în cepe* (KN 61) = *két szegfűvel spékelt vörös hagymát* (Cz 1333), o traducere prin circumscriere a termenului *spékelt*
- *pelea cea vânăta de pe dânsul* (KN 61) = *Hártyáját* (Cz 1333, o traducere prin descriere)
- printre alte posibile traduceri prin calc enumerăm: *puind înuntru, începe a rădica beșici* (KN140), *pune aluatul pe scândură* (KN 141), *o tipărești cu mâna, iei aluatul cât spânzură de primpregiurul tavalei* (KN 152) (exemplele provin din texte la care nu am identificat un text paralel).

Dintre caracteristicile morfologice ale textelor culinare din *200 rețete cercate*, Dima enumeră fluctuația de gen (*anghinare-anghinari, cartof-cartofă*), fluctuațiile de desinență a pluralului: *limbă-limbi și limbe*:

„Caralab <ridiche>este înregistrat în lucrarea colectivă și cu varianta *caralabă*, cu formele de plural, *caralabi*, respectiv *caralabe*; *fistic* cunoaște alternativ, la aceiași autori mai multe forme de plural; *fâstâci*, respectiv *fâstâcuri*, varianta de singular este consemnată la acești autori și cu alofonele *fâstâc* (forma etimologică) și *festic*.” (Dima 2014: 267)

Afirmația Emanuelei Dima trebuie corectată, în sensul că lexemul *caralab* nu este, așa cum afirmă Dima, „ridiche”, caralab însemnând *gulie* și fiind un calc cât se poate de clar după cuvântul maghiar *karalábé*, și nu din germanul *Kohlrabi*.

În ceea ce privește regimul modal și temporal al verbelor, Dima subliniază preferința pentru imperativ și conjunctiv prezent cu valoare de imperativ. „Lucrarea colectivă, cel puțin, cunoaște uzul acestor două moduri în proporții aproape egale, sugerând opțiunea aproape conștientă pentru această alternanță” (Dima 2014: 268). Atunci când descrie regimul temporal al verbelor din lucrarea postelnicului, Dima, însă, subliniază și caracteristica modelului francez urmat de acesta, afirmând că în textele culinare franceze ale vremii se folosea în mod constant și consecvent imperativul persoanei a II-a plural<sup>13</sup>, și nu imperativul persoanei a II-a singular, așa cum se regăsește în textul lui Kogălniceanu-Negruzzi: „traducerea efectuată de postelnic este, desigur, tributară modelului francez, care utilizează relativ constant imperativul persoanei a II-a plural, rar reflexivul impersonal” (Dima 2014: 268). Textele culinare germane foloseau mai ales construcțiile impersonale.

Imperativul persoanei a II-a singular este o caracteristică a limbajului gastronomic maghiar, încă din primul volum tipărit (cartea de bucate a lui Misztót-

13 Îată și un text spre exemplificare (preluat din Urbain. Dubois, *La Nouvelle cuisine bourgeoise*): SOUPE JULIENNE AUX OEUFS POCHES **Préparez** une soupe julienne comme il est dit précédemment. **Faites** pocher autant d'oeufs frais qu'il y a de convives à table; **tenez**-les à l'eau froide jusqu'au moment de servir; **mettez**-les alors dans un plat creux, et **arrosez**-les avec du bouillon chaud; **envoyez**-les dans le plat en même temps que la soupière.

falusi din 1695) și utilizează doar aceste forme: *végý egy szép káposztát, a húst főzd meg, a húst tedd fel sóban, a húst tedd fel vízben, szép fejér lisztet szítálly meg* (Misztótfalusi 1695-1698: 1-8). În mod asemănător, și Cziffray folosește imperativul persoanei a II-a singular: *végý virágos káposztát, főzz meg egynéhány font marhahúst, szeldelj vékonyra házi kenyeret, készíts vegyületet, vagdalj össze apróra, süss nyárson, vagdalt el apróra*, etc.

Există studii românești care semnalează prezența unor elemente lingvistice maghiare în volumul lui Kogălniceanu și Negruzzi. În ceea ce privește particularitățile lexicale ale volumul compilat de cei doi, Dima enumeră unele împrumuturi lexicale:

„Împrumuturile din turcă sunt, în ansamblul elementelor împrumutate, preponderente numeric: calup, fistic, harpagic, trahana, tocmagi, rahatlocum... Din ungurește sunt considerate caralabă (gulie), a făcălui (a zdrobi legumele pentru a le face piure), mai (ficat), șip (sticlă, borcan), șoldan (pui de iepure), iar pe seama influenței ucrainene au fost puse: crohmală (scrobeală), povidlă (magiun), slifcă (smântână). Elementele lexical neogrecești sunt puține: anghinare și marolă (marulă)” (Dima 2014: 270)

În ceea ce privește elementele împrumutate din limba maghiară, unele coincid cu cele amintite de noi în acest studiu (*caralab*, *mai*). În mod interesant, Dima nu amintește de împrumuturile din franceză și germană, deși cele două sunt recunoscute în literatura de specialitate românească drept cele mai verosimile surse pentru volum. Dacă acceptăm, totuși, sursa germană, nu este exclusă nici cartea din 1836, apărută la Pesta, *Allgemein geprüftes Pesther Kochbuch. 1200 Vorschriften für die bürgerliche Küche, enthaltend eine Anweisung zur Bereitung der schmackhaftesten und gesunden Speisen, Braten, Bäckereien, Torten, Geleen, Sulzen, Conserven, Sallate, Compots, nebst einigen kalten und warmen Getränken. Nebst einem Anhang von der geschmackvollen Garnirung und dem Anrichten der Speisen, sowie über das kunstgerechte Vorschneiden und Zerlegen der Braten und anderer Gerichte*. Pesth, 1836. Gustav Heckenast, reeditată apoi în 1838, 1840, 1841, 1850<sup>14</sup>, volum la care nu am avut acces.<sup>15</sup>

14 Mravik Tamás, *A magyar gasztronómiai irodalom bibliográfiája. 1711-1960*. <http://www.famakonyv.hu/>

15 Mravik Tamás mai amintește următoarele volume germane apărute la Budapesta: **Der vollständige Wienerische Zuckerbäcker**, oder praktische Anleitung eines herrschaftlichen Koches und Zuckerbäckers zum Besten des weiblichen Geschlechts, und aller, die sich der Kochkunst und Zuckerbäckerei widmen wollen. Pest, 1794. **Der vollständige Zuckerbäcker und Conditor**, oder vollkommene und gründliche Anweisung, ohne Vorkenntnisse, alle dazugehörigen Arbeiten zu verfertigen. Pesth und Kaschau, 1828. Otto Wigand. XVI, 258 p. , **Hüppmann, Anton**: Der elegante Gaumen. Praktisches Handbuch der feinen Kochkunst. Nach den besten deutschen und französischen Methoden. Enthaltend die Anweisung zur Bereitung von 400 der ausgesuchtesten und feinsten Gerichte. Mit 114 Abbildungen. Pest, 1834. Gust. Heckenast. 283 p. – 8<sup>o</sup>Másik kiadása: Pest, [1835.] [Landerer] 283 p., 24 kihajtható litográfia. 2. unveränderte Ausgabe. Pest, 1859. Landerer., **Hüppmann, Anton**: Die Kochkunst für kleine herrschaftliche und bürgerliche Haushaltungen, nach den besten ungarischen, deutschen und französischen Methoden. Enthaltend: Gründliche und vieljährig



## 5. Concluzii

Neavând la dispoziție mărturii directe legate de sursa unui volum sau al altuia (scrisori, jurnale, mărturisiri etc.) și neputând identifica o posibilă sursă germană, eventual comună, pentru cele două volume supuse analizei, rămâne să propunem această posibilă filieră maghiară pentru *200 rețete cercate*, pentru cercetări ulterioare, așa cum și sursa comună ar mai necesita analize. Trebuie stabilit dacă elementele lingvistice maghiare despre care am pomenit sunt niște soluții de traducere ad-hoc, alese de traducători din cauza lipsei lexemelor românești, datorită unui vid semantic, sau sunt cuvinte împrumutate din limba maghiară, prezente într-o anumită etapă istorică într-una din variantele dialectale ale limbii române.

Explicația acestei ipoteze privind paralelismul dintre rețete ar putea fi următoarea: ambele volume sunt compilate după aceeași sursă (nu cunoaștem însă sursele, în cazul lui Cziffaray nu s-a demonstrat că ar fi o traducere în totalitate), sau, dacă nu există o sursă comună, atunci cel puțin o parte a rețetelor din volumul apărut la Iași sunt traduse după Cziffaray sau un alt volum contemporan bazat pe cartea autorului maghiar, editat fie în limba maghiară, fie în germană. Rețeaua de intertextualitate era densă în acest segment de literatură specializată, compilația fiind una din metodele de lucru uzuale. Cei doi moldoveni, însă,

---

erprobte Anweisungen zur Bereitung aller möglichen Speisen und Gerichte für das einfache Bedürfniss des Tages sowohl, als auch für ausserordentliche Mahlzeiten u. s. w. Nebst einem Anhang über die Zubereitung der vorzüglichsten Theebäckereien. Pest, 1850. Lauffer u. Stolp. VIII, 200 p. Újabb kiadásának címe: Hüppmann, Anton: Allgemein geprüftes Pester Kochbuch, oder die Kochkunst für kleine herrschaftliche und bürgerliche Haushaltung, nach den besten ungarischen, deutschen, und französischen Methoden u. s. w. Pest, 1859. Lauffer und Stolp., **Neues Ofner und Pesther Kochbuch** in 10 Abschnitten enthaltend praktische Beispiele von allerley Suppen. ordinären und feinen Gemüsen, Fleischspeisen, Geflügel, Fischen, Buttersaigen, Kuchen. Gebackenen und eingemachten Saucen auf die schmackhafteste Art zuzubereiten. Pest, 1811. Joseph, **Neuestes Pariser Kochbuch**, nach den Vorschriften der berühmtesten Kochkünstler Frankreichs zusammengestellt. Enthaltend über 1500 Recepte. Pest, (1854.) Gust. Heckenast. VIII, **Rutta, Rudolf**: Das Pferdefleisch als Nahrungsmittel aller Stände. Eine Anleitung wie dasselbe schmackhaft zubereitet und behandelt wird. Für Herrschafts-, Bürger- und Soldatenküchen eingerichtet und herausgegeben von Rudolf Rutta. Pest, 1854. Sau la Kassa **Eupel, J.**: Das Ganze der Conditorey und Kunstbäckerey. Kaschau, 1825. Carl Werfer. XXIV, 2, **Hauer, J. M.**: Die Pfennigküche, oder die Kunst wohlfeile und schmackhafte Speisen und Getränke zu bereiten. Neuestes Kochbuch, enthaltend die bewährteste Anweisungen zur Bereitung wohlgeschmeckender Fleisch- und Fastensuppen, Assietten. Rindfleisch ... auf die einfachste und wohlfeilste Art, nebst einem Anhang verschiedener Vorschriften für die Küche. nach vieljähriger Erfahrung bearbeitet. Kaschau, 1836. Gedr. bei Karl Werfer. XVI, **Zentner, W.**: Die Kartoffelküche, oder Anweisung, aus den Kartoffeln eine Menge wohlgeschmeckender Gerichte, ferner: Reis, Gries, Mehl, Brot, Butter, Käse, Sauerteig und Seife auf die einfachste und wohlfeilste Art zu bereiten. Nebst Vorschriften, die Kartoffeln aufzubewahren, gegen das Erfrieren zu sichern und die erfrorenen zu benutzen. Kaschau, 1836. Carl Werfer. la Szombathely **Gamiser (Magdolna) Magdalena**: Neuestes Kochbuch, worin eine vollständige genaue Anleitung zur sicheren, schmackhaften und wohlfeilen Zubereitung aller Gattungen-, Rindfleisch, Saucen, Zugemüsen, Fleisch- und Fischspeisen...Steinamanger (Szombathely), 1858.

nu erau vorbitori de limba maghiară și nimic nu dovedește că ar fi cunoscut volumul apărut la Pesta în 1816 sau reeditările lui. Cu toate acestea ar fi putut fi ajutați de persoane sau prieteni care cunoșteau limba maghiară și aveau o bogată bibliotecă în limba maghiară, fiindcă la Iași și în împrejurimi trăiau foarte mulți care erau fie de etnie maghiară, fie s-au născut în Transilvania și au studiat la Budapesta: de exemplu, Carol Mihalic de Hodocin<sup>16</sup> sau Petre Maller Câmpeanu<sup>17</sup>, colegul celor doi de la conducerea Teatrului Național din Iași, un poliglot și traducător din limba maghiară. Cu toate acestea, cu datele care ne stau la dispoziție și în lipsa certitudinii privind sursele, ipoteza traducerii din limba maghiară rămâne, deocamdată, doar o ipoteză, în legătură cu care cercetări ulterioare își vor spune cuvântul.

Expresiile *criptice*, *arhaice* sau *fanteziste* (Krizsanovski 2010: 97) sunt, totuși, cu siguranță, calchieri ale unor lexeme de origine maghiară: *babele* nu este nimic altceva decât faimosul *bábakalács* (termenul *babele* este, din nou, un împrumut din limba maghiară, neexistând un lexem german cu același sens), un fel de cozonac specific zonelor fostului Imperiu Austro-Ungar, iar *buciume* este traducerea literală a cuvântului maghiar *kürt*. Chiar dacă inspirarea din volumul lui Cziffra rămâne nevalidată, și paralelisme textuale se datorează faptului că ambele volume ar fi surse secundare, traduceri ale unui text sursă, cel mai probabil german, prezența atâtor împrumuturi maghiare nu poate fi trecută cu vederea: ponderea lor ar semnifica o influență importantă maghiară în ceea ce privește limbajul gastronomic și alimentar românesc de la mijlocul secolului al XIX-lea.

## Bibliografie

BOMHER, Noemi

2006 Modele culturale cercate în epoca modernizării literaturii române. *Di-acronia*, BDD-V2570, Editura Alfa.

BULGĂR, Gheorghe-Constantinescu Dobridor, Gheorghe

2002 *Dicționar de regionalisme*. București, Editura Saeculum Vizual.

CALISTRU, Doina

2011 Gustul modernizării: primele trei cărți de bucate din Țara Românească și Moldova. in IOAN NECULCE. *BULETINUL MUZEULUI DE ISTORIE A MOLDOVEI (serie nouă) XIII-XV 2007-2009*, Iași.

16 Vezi Donația transilvăneanului Carol Mihalic de Hodocin în patrimoniul Bibliotecii Centrale Universitare din Iași sau Reveca Vitcu, Precursori ai modernizării societății românești: Carol Mihalic de Hodocin

17 Vezi [www.bcu-iasi.ro/authority\\_files/BCU10.000004454.html](http://www.bcu-iasi.ro/authority_files/BCU10.000004454.html), <http://convorbiri-literare.dntis.ro/PAPUCian3.html> dar și studiul Ioanei Gafton, *Viața unui savant din secolul al XIX-lea între școală și bibliotecă*.

CHIVU, Gheorghe

2012 Cărțile de bucate, un izvor lexicografic insuficient exploatat. *Limba Română* Anul LXI 2012 Nr. 3, iulie-septembrie, pp 304-311.

DIMA, Emanuela I.

2014 Arhaisme lexicale și fonomorfologice în primele cărți românești de bucate. *Diacronia* BDD-V1127, 2014, București, Editura Universității București, pp. 263-269.

DRUGA, Luminita-MORĂRAȘU, Nadia-Nicoleta

2012 În căutarea gustului pierdut: regăsirea identității naționale prin denumiri de mâncăruri, preparate și meniuri tradiționale. in *Conference Proceedings International Conference on Communication, Context, Interdisciplinarity*, vol. II, Comunicare, Context, Interdisciplinaritate, Târgu Mureș, Editura Univ. Petru Maior, pp. 141-150.

GAFTON, Alexandru

2007 *Relația dintre elementul maghiar și cel slav în limba română*, in *Români majoritari/Români minoritari: interferențe și coabitări lingvistice, literare și etnologice*. Iași, Editura Alfa, pp. 107-130.

KOGĂLNICEANU, Mihail

2005 *Profesie de credință*. București, Editura Litera Internațional.

KRIZSANOVSKZI, Izabella

2010 *Fascinația enogastronomică în literatura română*. Iași, Editura Tipo Moldova.

MILICĂ, Ioan-GUIA, Sorin

2017 Rețetele culinare: oralitate și scripturalitate. *Diacronia* 5 23 martie 2017, pp. 1-12.

MISZTÓTFALUSI KIS Miklós

2007 *Szakács mesterségnek könyvecskéje*. Kolozsvár 1695. Reprint edition, Pytheas.

MARIN, Mihaela

2007 *Dicționar de regionalisme*. București, Editura All Educational.

NETȚ, Mariana

2014 Vocabularul gastronomic românesc. Recuperări semantice și lexicale. *Diacronia*, BDD-V151, 2014, pp. 313-324.

NAGY Imola Katalin

2016 Gastronomic culture and cultural identities: the case of kürtöskalács. in Iulian Boldea-Dumitru Mircea Buda (eds): *Convergent discourses. Exploring the contexts of communication*. Târgu Mureș, Editura Arhipelag Press XXI, 2016, pp. 228-238.

PÁL, Enikő

2013 Observații privind consecințele influenței maghiare asupra textelor românești vechi. *Diacronia*, BDD-A1622, 2013, Iași, Editura Universității A. I. Cuza, pp.111-131.

PAȘCA, Maria Dorina

2016 Interferențe literaro-gastronomice în povestea și basmul românesc. *Târnava*, nr. 1 (100) p. 122.

PÎRJOL, Florina

2011 Destinul unui formator de gusturi. De la savoarea „pastilei” gastronomice la gustul fad al compromisului. *Transilvania* 12/2011, pp. 18-26.

ȘESAN, Dragoș

2012 *Glosar de cuvinte rare și uitate*. București, Editura Universității din București.

SIMION, Eugen

2013 Cultura gastronomică și literatura de ceremonial - de la stolnicul Cantacuzino la C. Negruzzi și M. Kogălniceanu (III). *Caiete critice* 2 (304) / 2013, pp. 3-10.

SIMION, Eugen

2013 Cultura gastronomică și literatura de ceremonial - de la stolnicul Cantacuzino la C. Negruzzi și M. Kogălniceanu (IV). *Caiete critice* 3 (305) / 2013, pp. 3-9.

### Resurse electronice:

ACHIM, George

2015 Onomastica „imperială” central-europeană și terminologia „K und K” în literatura română. in Felecan Ovidiu (ed.): *Proceedings of ICONN 3*, 2015, [onomasticafelecan.ro/iconn3/.../5\\_1\\_Achim\\_George\\_ICONN\\_3.pdf](http://onomasticafelecan.ro/iconn3/.../5_1_Achim_George_ICONN_3.pdf) , accesat ianuarie 2016.

CSÍKI Tamás

2015 *Nép, nemzet és gyomornedvek (Gasztronómiai hagyományaink néhány 19. századi szakácskönyv alapján)*, 2015, <http://real.mtak.hu/15710/2/ne-pnemzetesgyomornedvek.pdf>, accesat ianuarie 2016.

FEHÉR Béla

2010 *Konyhánk klasszikusa. Nem Czifray, hanem Czövek István?*, 2010, [https://mno.hu/migr\\_1834/konyhank\\_klasszikusa-246788](https://mno.hu/migr_1834/konyhank_klasszikusa-246788), accesat martie 2016.

FÜREDER Balázs Gábor

2009 *A hosszú reneszánsz konyhakultúra magyar nyelvű szakácskönyveinek bemutatása és összehasonlító elemzése*, Debreceni Egyetem BTK, 2009, <https://libriarius.hu/wp-content/uploads/2013/07/ertekezes.pdf> , accesat iunie 2016.

HANTZ Péter–POZSONY Ferencz–FÜREDER Balázs

2015 *Kürtöskalács*. Háromszék vármegye Kiadó, Sepsiszentgyörgy, [http://www.kurtos.eu/dl/kurtos\\_konyv.pdf](http://www.kurtos.eu/dl/kurtos_konyv.pdf) , accesat iunie 2016.

MRAVIK Tamás

s.a. *A magyar gasztronómiai irodalom bibliográfiája. 1711-1960*. <http://www.famakonyv.hu/>, accesat ianuarie 2016.

POPESCU, Andreea

s.a. A fi sau a nu fi bucătar. In „*Historia*”, București, (s.a.), disponibil la: [http://www.historia.ro/exclusiv\\_web/general/articol/fi-nu-fi-bucatar-istoria-cartii-bucate](http://www.historia.ro/exclusiv_web/general/articol/fi-nu-fi-bucatar-istoria-cartii-bucate), accesat ianuarie 2016.

SIN, Lucian-Cătălin

s.a. *Dicționar de regionalisme din Ardeal*, <https://luciansin.files.wordpress.com/2012/04/dictionar-complet2.pdf>, accesat ianuarie 2016.

SISERMAN MUNTEANU, Mihaela

s.a. Nume de preparate culinare autohtone în perspectiva globalizării (interpretări onomastice și socioculturale). In *The Proceedings of the European Integration-Between Tradition and Modernity Congress*, Târgu Mureș, Editura Universității „Petru Maior”, Volume Number 5, 2013, pp. 431-443. [http://www.upm.ro/facultati\\_departamente/stiinte\\_litere/conferinte/situl\\_integrare\\_europeana/Lucrari5/IETM5\\_Part53.pdf](http://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/conferinte/situl_integrare_europeana/Lucrari5/IETM5_Part53.pdf), accesat iunie 2016.

SAVIN, Petronela

2012 *Un univers dans une cuillère. Sur la terminologie alimentaire du roumain*, 2012, [http://eaft-aet.net/fileadmin/files/EAFT\\_Awards\\_2012/Savin\\_Vol\\_French.pdf](http://eaft-aet.net/fileadmin/files/EAFT_Awards_2012/Savin_Vol_French.pdf), accesat ianuarie 2016.

GAFTON, Ioana

s.a. *Viața unui savant din secolul al XIX-lea între școală și bibliotecă*, [www.bcu-iasi.ro/docs/biblos/biblos5/viata.pdf](http://www.bcu-iasi.ro/docs/biblos/biblos5/viata.pdf) accesat ianuarie 2016.

ȘUTA, Ioana

s.a. *Universul gastronomic al lumii rurale românești din Transilvania, reflectat în cărțile de bucate și manuscrisele culinare, la mijlocul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX*, <http://www.bcuculuj.ro/bibliorev/arhiva/nr17/cultura2.html>, accesat ianuarie 2016.

<http://www.staff.uni-giessen.de/gloning/kobu.html>, *Monumenta Culinaria et Diaetetica Historica Corpus of culinary & dietetic texts of Europe from the Middle Ages to 1800*, accesat iunie 2016

<http://ww2.bibl.u-szeged.hu/index.php/magunkrol/kincseink/17-magyar-nyelv-tartalom/magunkrol/977-a-misztotfalusi-szakacskonyv>, accesat iunie 2016.

<https://www.antikvarium.hu/konyv/czifray-istvan-czifray-istvan-szakacs-mester-magyar-nemzeti-szakacskonyve-28809>, accesat iunie 2016.

<http://ce-am-mai-citit.blogspot.ro/2010/02/mihail-kogalniceanu-kostache-negru-zzi.html>, accesat iunie 2016.

[http://adevarul.ro/locale/alexandria/marele-om-politic-mihail-kogalniceanu-dragostea-femei-era-afemeiat-cuza-avut-700-amante-nu-rata-nimic-1\\_55cddd-bcf5eaafab2c8418de/index.html](http://adevarul.ro/locale/alexandria/marele-om-politic-mihail-kogalniceanu-dragostea-femei-era-afemeiat-cuza-avut-700-amante-nu-rata-nimic-1_55cddd-bcf5eaafab2c8418de/index.html), accesat iunie 2016.

[http://www.historia.ro/exclusiv\\_web/general/articol/fi-nu-fi-bucatar-istoria-cartii-bucate](http://www.historia.ro/exclusiv_web/general/articol/fi-nu-fi-bucatar-istoria-cartii-bucate), accesat mai 2016.

<http://www.slideshare.net/MarianaVascauteanu/gastronomie-40512349>, accesat iunie 2016.

<http://www.bucatarescu.ro/2015/07/retete-de-la-kogalniceanu-negruzzi/>, accesat iunie 2016.

<https://de.wikisource.org/wiki/Kochb%C3%BCher>, accesat iunie 2016.

<http://www.staff.uni-giessen.de/gloning/kobu.htm>, accesat iunie 2016.

[https://hu.wikipedia.org/wiki/Francia\\_gasztron%C3%B3mia](https://hu.wikipedia.org/wiki/Francia_gasztron%C3%B3mia), accesat iunie 2016.

<http://www.biblacad.ro/bnr>, accesat iunie 2016.

<http://www.bcucIuj.ro/bibliorev/arhiva/nr17/cultura2.html>, accesat iunie 2016.

<http://jurnalul.ro/timp-liber/culinar/prima-carte-de-bucate-din-tara-romaneasca-7604.html>, accesat iunie 2016.



## A IERTA E A IUBI SAU DOUĂ VERBE ȘI IMPLICAȚIILE LOR TRANS-CULTURALE

Având în vedere aspectul lingvistic al problemelor interetnice din spațiul intracarpatic, reale, pe de o parte, dar și mult exagerate de factorul politic, pe de alta, considerăm – ca vorbitor fluent al limbii minoritare, pe plan național, însă, majoritare, pe plan local – că una dintre căile către atingerea unui dialog viabil între cele două popoare, român și maghiar, prin comunicare și într<sup>1</sup> comuniune, este de găsit în filosofia ricœuriană a traducerii, traducere văzută ca instrument de aplanare și rezolvare a conflictelor ce macină această Europă multimilenar multiculturală. Și cine ne-ar putea fi un ghid mai bun decât cel care, în lagăr, ca prizonier de război, a buclisit traducerea unei lucrări a lui Husserl, scriind cu un singur creion pe spațiile albe ale cărții.<sup>2</sup> Evident, acest țel nu poate fi atins decât punând serios la lucru cele două verbe din titlul lucrării noastre, verbe ce își pot actualiza pe deplin valorile doar într-o paradigmă ce nu pune prea mare preț pe relativizarea omniprezentă, azi, în societatea informatizată, suprasaturată de informație dar, în mod paradoxal, sărăcită de conținutul ce ar trebui să îi confere, măcar, stabilitate. Prin urmare, respectând cadrul tematic al conferinței ce i-a dat naștere, lucrarea noastră se dorește a fi o sugestie de bun simț întru aflarea unei căi viabile de dialog intercultural veritabil. Din perspectivă metodologică, apelăm la elemente de comunicare și pragma-semantică, prin relevarea valențelor celor două verbe din titlu, susținute cu exemple din literatură și cinematografie, intrând puțin mai adânc în probleme de filosofia traducerii, văzută ca model pentru o Europă unită, funcțională. Din punct de vedere formal, lucrarea este un eseu articulat în jurul problematicii amintite, eseu ce se încheie cu acea relansare no-

---

1 Folosim această prepoziție din vocabularul limbii române, prepoziție care, după spusele lui Noica, i-ar fi lipsit lui Hegel, deoarece ea indică atât *direcția și procesul ajungerii în spre* scopul urmărit, cât și *existența, în*, modul de *a fi în*, într-un spațiu pe care, parafrazându-l pe Pascal, nu l-ai fi căutat dacă nu l-ai fi găsit deja: „Întru înseamnă și în spre și în; așadar spune, nici înăuntru, nici în afară, și una și alta; este un fel de a nu fi în, înțeles ca a fi în; sau, mai degrabă, un a nu fi în, înțeles ca un a fi în; sau, mai degrabă, un a fi în, înțeles ca un a deveni în. Ca atare, el indică deopotrivă faptul de a sta și de a se mișca în, o odihnă care e și neodihnă, după cum exprimă o deschidere către o lume închisă, măcar determinată, ori, sub un alt unghi, o căutare în sinul a ceva dinainte găsit” (Noica, 1987, 27).

2 „Născut în 1913, cel care avea să devină unul dintre marii filozofi ai secolului XX și-a început cariera traducând, cu un scris mărunț, slujindu-se de un unic creion, pe spațiile albe ale cărții, în anii petrecuți în lagărele germane ca prizonier de război, o lucrare a filozofului Edmund Husserl” (Jeanrenaud, în Ricœur, 2005, 5).



etică specifică, în cazul nostru, întrebarea care se vrea a fi cea potrivită, deoarece este necesară, și chiar urgentă, așa cum a fost în cazul lui Perceval.

Pentru început, dorim să evidențiem un exemplu relevant pentru scopul acestei lucrări, cuvintele lui Emanuil Gojdu, reprezentant de seamă al românilor din Budapesta și bun prieten cu politicianului maghiar Deák Ferenc, supranumit „înțeleptul națiunii”. Gojdu a motivat excepțional nevoia și posibilitatea comuniunii dintre reprezentanții celor două națiuni vecine, care, de-a lungul istoriei, s-au găsit, de prea multe ori, în situații de conflict:

*„Providența dumnezească, însuși Dumnezeu! popoarelor din lume a croit ținta, atît pentru seama națiunii române, cît și pe seama celei maghiare, pentru ca laolaltă să trăiască într-o alianță eternă, fiindcă numai laolaltă au un viitor glorios, pe cînd punîndu-se una în contra celeilalte, amîndouă trebuie să piară. Ambele națiuni stau singure pe lumea aceasta, fără consîngeni și aproape în număr egal. Soarta le-a așezat una lângă alta; aplecările lor sunt la fel. Amîndouă sunt înconjurate de elementul absorbitor al panslavismului, - prin urmare nici una nu poate deveni periculoasă pentru cealaltă. Destinul le cheamă pe aceste două națiuni la o alianță eternă.”<sup>3</sup>*

Începem, astfel, periplul nostru prin domeniul pragma-semantic al celor două verbe din titlu, cu evidențierea acelei realități clare, de tip practic și care presupune un cod comun, identificabil în termeni bine definiți, cunoscuți de participanții la conversație, pe numele ei *comunicare*. Azi, „comunicarea nu mai este considerată un simplu transfer de cunoștințe, ci o strategie de *persuasiune* și *interpretare*, ea se bazează pe o *relație fiduciară* modulată de instanțele explicite ale credibilizării și asumării acestei credibilități” (Dragoș, 2000, 89 *apud* Greimas). Trecând, oarecum tangențial, mai departe, nu insistăm pe teoria comunicării, pentru că domeniul este extrem de vast, dacă avem în minte doar faptul că, după Paul Watzlawick și exponenții Școlii de la Palo Alto, în ziua de azi „totul e comunicare”. Trecem, așadar, la un aspect mult mai adânc, la *comuniune*, fără de care comunicarea nu ar avea substanță, ar fi, așa cum este deja,

3 Fragment din discursul lui Emanuil Gojdu, ținut în Casa Magnaților, în 19 iunie 1861, ca răspuns celui ținut de Haynald Lajos, un „adversar statornic al românilor”, după cum îl caracterizează Maria Berényi. Ca politician, Gojdu lupta pentru conviețuirea pașnică între români și maghiari. El a subliniat, în mai multe rânduri, ce pericole implică ostilitatea dintre cele două națiuni, culminând cu concluzia citată anterior. În 1826, a fost primul avocat care a intentat acțiuni la consiliile din Pesta și din Buda, în limba maghiară – în locul limbii latine folosite până atunci. Tot de numele lui se leagă redactarea în limba maghiară a proceselor verbale ale Bisericii Greco-Române din Pesta, întocmite până atunci în limba germană. În timpul evenimentelor din 1848, s-a evidențiat și pe tărâm politic. La 21 mai, în casa lui Gojdu s-au adunat românii pentru a adopta două documente importante prin care acordau votul lor de încredere guvernului Batthyány. În luna noiembrie, 1849, lui Gojdu i s-a propus, român fiind, postul de comisar imperial în Bihor. Nu a acceptat, refuzând, cu tact, această onorantă funcție (Berényi, 2002, 72).

inflație, simplă vorbărie exploatată de către afacerile multimiliardare de azi, ori doar persuasiune, mai mult sau mai puțin grosolană. Comuniunea dispune de un „cod” implicit, care-și află locul în „V”, în punctul central, de jos, unde se petrece o stranie coincidență a contrariilor. De această dată, interlocutorii trebuie să se situeze cu *esența* în adâncime și cu *particularitățile* spre vârf, comunicarea primind o nouă dimensiune, verticala. Dialogul adevărat implică ambele axe, atât orizontala (*comunicarea*), cât și verticala (*comuniunea*). Fără plonjonul pe verticală, către Sine, prin deschiderea către „Universala putință” (U. P.), către Celălalt<sup>4</sup>, care e Dumnezeu/Unul/Totul... (în funcție de credința fiecăruia) apare un blocaj (Șora, 2006). Altfel, comunicarea va avea loc doar pe orizontală, fapt ce duce la monolog deghizat în dialog sau la un dialog al surzilor.<sup>5</sup> Schema unui dialog adevărat ar arăta astfel:

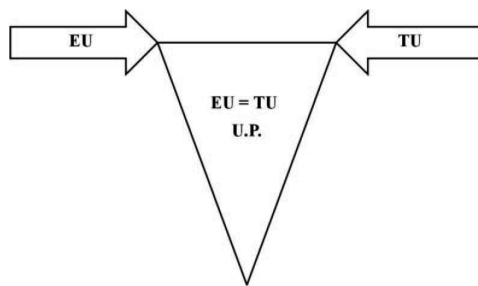


Fig. 1. Schema unui dialog funcțional

Deși extremele nu sunt de recomandat, putem propune o exemplificare a eficienței/ineficienței dialogului, aducând în prim-plan două pelicule de excepție din cinematografia mondială, având în vedere faptul că, dacă e să ne luăm după un vechi proverb chinezesc, o imagine ar echivala cu o mie de cuvinte. Prima dintre ele este *Odiseea spațială 2001*, regizată de Stanley Kubrick, mai exact partea în care HAL, inteligența artificială a navei, intră în conflict cu echipajul, cu consecințe letale pentru aceștia din urmă. Ultimul supraviețuitor, reușind să ajungă în situația de a-l decupla pe HAL (Kubrick, 1968, 1.22'.50"-1.28'.34"), este supus de către acesta unui adevărat tir comunicațional, computerul uzând de tot arsenalul pragmaticii lingvistice în tentativa sa de persuadare a partenerului de „dialog”. Nu reușește, totuși, pentru că, deși toate elementele comunicării sunt prezente, dialogul nu are loc, deoarece comuniunea nu este posibilă. Exemplul opus îl găsim și în pelicula *Misiunea*, regizată de Roland Joffé (1986, 35'.00"-40'.00"), mai exact secțiunea unde, datorită disponibilității partenerilor de di-

4 Pentru noi, Celălalt nu este sartrianul L'Autre, dușmanul, ci e chiar Cel ce nu poate fi pus în imagine și atins, deoarece Imaginea Sa e Iisus, una dintre cele trei ipostaze ale Sale, Cel ce este, pur și simplu.

5 Ca exercițiu exemplificativ, vizualizați dialogurile absurde ale unui Caragiale, *Căldură mare*, de exemplu, strămoșul teatrului absurd modern.

alog, se ajunge la comuniune – chiar dacă avem parte mai mult de comunicare nonverbală –, la iertare, consecință a căinței sincere, venită din Iubire.

Continuându-ne periplul prin orizontul comunicării, prin dialog și întru comuniune, ilustrăm dialogul intercultural, chiar transcultural<sup>6</sup>, am putea zice, printr-un poem al lui Sándor Petőfi, unde putem observa comunicarea și comuniunea, atât de frumos redată în nemuritoare versuri, traduse în românește de către Eugen Jebeleanu.

<i>Fűsbement terv</i>	<i>Gînd risipit în vînt</i>
Egész uton - hazafelé – Azon gondolkodám: Miként fogom szólítani Rég nem látott anyám?	Vremea toată-n drum spre casă Mă gândeam anume: Mamei, de mult lăsată, Ce <i>cuvînt</i> voi spune?
<i>Mit mondok</i> majd először is Kedvest, szépet neki? Midőn, mely bölcsőm ringatá, A kart terjeszti ki.	Ce <i>cuvinte</i> îi voi spune, Calde și duioase, Ei ce-n brațe mă va strînge Cum mă legănase.
S jutott eszembe számtalan Szebbnél-szebb gondolat, Mig állni látszék az idő, Bár a szekér szaladt.	Gînduri fără-asemuire Îmi treceau prin minte, Și părea că timpu-n loc stă Dar mergeam-nainte.
S a kis szobába toppanék... Röpült felém anyám... S én csüggttem ajkán... <i>szótlanúl</i> ... Mint a gyümölcs a fán.	Și-am ajuns... Și către mine Mama zboară, iată... Și m-am prins de gátu-i... <i>mut</i> ... ca De un pom o roadă.

Am subliniat, în text, elementele comunicării/comuniunii prezente, atât în poemul lui Petőfi, cât și în traducerea acestuia. Deoarece aici nu facem o analiză stilistică, trecem rapid peste faptul că traducerea primei strofe în limba română e nițel mai poticnită, pierzându-se mult din expresivitatea originalului, elementele indispensabile comunicării fiind prezente, totuși, mai direct chiar, poate și datorită standardelor proletcultismului ce dominau și peisajul cultural românesc din perioada în care a avut loc traducerea. Astfel, versul „Miként fogom szólítani” este tradus cu „Ce cuvînt voi spune”, iar reluarea acestuia, în strofa următoare, cu o exprimare sinonimică, „Mit mondok majd először is”, rămâne, în traducere, în cheia inițială, „Ce cuvinte îi voi spune”. Cât despre comuniune, ul-

6 Vezi conceptul de transdisciplinaritate, bazat pe „terțul tainic inclus” ce transcende nivelele de Realitate, teoretizat de Basarab Nicolescu, pe urmele filosofiei lui B. Fondane, N. Lupașcu și E. Cioran (Nicolescu, 2006, 142-166).

tima strofă a poemului spune totul, imaginea mamei ce zboară întru îmbrățișarea fiului rămas fără cuvinte relevând viziunea iioanică a lui Dumnezeu ce este, de fapt, Iubire (1 *Ioan* 4, 8), Iubire ce iartă totul, după cum bine știm din epistolele pauline (1 *Corinteni* 13, 4-8).

Intrând mai adânc și privind în lumina filosofiei lui Ricœur despre traducere, considerăm necesar a ilustra sensul și etimologia celor două verbe, *a ierta* și *a iubi*, care, deși nu sunt prezente efectiv în textul poemului, se regăsesc, din plin, în adâncimea lui, susținându-l și ajutându-ne să relevăm aspecte importante ale temei abordate aici. Am ales a discuta despre verbe și nu despre substantive deoarece verbul este *ațiune*, verbul pune în mișcare *ideile/conceptele*, reci, care abstractizează, de fapt, *fenomenele* pe care le definește. Astfel, conform *Dicționarului etimologic* coordonat de către Zaicz Gábor, în limba maghiară familia cuvântului *szerelem* (*iubire*) ar proveni din substantivizarea verbului *szeret(ni)* (*a iubi*), dezvoltat pe baza rădăcinii *szer*, provenită din limbile uralice, cu sensul de „grup/comunitate” (Zaicz, 2006, 696-697). Sensul lui *szerelem* (*iubire*) și a familiei sale lexicale cuprinde ideea de *întovărășire*, *unire*, *legătură*, *conexiune* și are primul înțeles de dicționar definit ca: „sentimentul de iubire/dragoste pe care cineva îl simte către cineva/(rar) ceva; comportament iubitor, tandru, pentru o anumită persoană (...)” (Bárczi és Ország, 1959-1962). După cum se observă, sensul primar actual<sup>7</sup> din dicționarul maghiar al verbului *szeret(ni)* (*a iubi*) are o sferă mult mai largă decât echivalentul său din dicționarul român de referință, dacă e să ne gândim la cadrele coșeriene ale discursului.<sup>8</sup> În *DEX* (2009), sensul primar, care ne dezvăluie neajunsurile lumii noastre prin decăderea cuvintelor la rangul de simple vorbe, verbul tranzitiv de conjugarea a IV-a, *a iubi*, este definit astfel: „A fi îndrăgostit, a simți o mare afecțiune pentru o persoană (de sex opus).” Reflexivul verbului, prezent și el la primul sens de dicționar, arată și mai mult latura erotică, carnală, a Iubirii, închiderea omului actual în dimensiunea lumească a vieții, dacă ne gândim la cele patru cuvinte ce definesc iubirea în greaca veche.<sup>9</sup> Abia cel de-al doilea sens lărgeste sfera discursivă a cuvântului, acesta fiind definit ca: „A avea afecțiune deosebită față de cineva sau ceva.”<sup>10</sup> De remarcat, de asemenea, proveniența slavă a cuvântului folosit în limba română.

7 Pentru că, de regulă, prima intrare de dicționar reprezintă sensul cel mai des folosit la momentul redactării dicționarului respectiv. Acest lucru evidențiază validitatea viziunii orwelliene asupra folosirii limbii ca instrument de schimbare a lumii, prin devierea sensurilor cuvintelor într-o anumită direcție.

8 „Spațiul între ale cărui limite un semn funcționează în sisteme determinate de semnificație. Un astfel de spațiu e delimitat, într-un sens, de tradiția lingvistică și, în alt sens, de experiența privitoare la realitățile semnificate” (Coșeriu, 1999, 36).

9 În limba greacă, cele patru cuvinte pentru Iubire sunt *agapē* (ἀγάπη), iubirea divină, iubirea lui Dumnezeu, care coboară asupra noastră, *eros* (ἔρως), iubirea trupească, a omului ce tinde înspre reintregirea omului întru Dumnezeu, *storgē* (στοργή), desemnând afecțiunea, iubirea ce pornește din respectul pe care copiii îl datorează părinților ori dragostea părinților față de copii (putând semnifica și iubirea conjugală) și *philia* (φιλία), echivalentul amicitiei, iubirea dintre semenii, prietenia.

10 IUBI, *iubesc*, vb. IV. 1. Tranz. A fi îndrăgostit, a simți o mare afecțiune pentru o persoană (de sex opus). ♦ Refl. recipr. A avea sentimente de dragoste unul față de celălalt; *spec.* a avea

Cât despre verbul *a ierta*, din nou, prima intrare din *DEX* (2009) este mai săracă în înțeles decât echivalentul maghiar, deși verbul tranzitiv de conjugarea I, definit ca „A scuti pe cineva de o pedeapsă, a trece cu vederea vina, greșeala cuiva, a nu mai considera vinovat pe cineva”, pare a acoperi o sferă destul de cuprinzătoare. Totuși, *DER* (1958-1966) are la poziția 5 un sens care lărgeste considerabil această sferă, și anume „A se împăca, a face pace”, fiind mai aproape de sensul etimonului latinesc, *libertare*, pe de o parte, dar și de ceea ce ne interesează pe noi în această lucrare, și anume modul în care viziunea lui Ricœur privind modelul traducerii întru o Europă funcțională poate deveni viabil în reconcilierea istorică dintre poporul maghiar și cel român, printr-o bună vecinătate, benefică tuturor. În limba maghiară, echivalentul provenit din verbul turcic *boşan/csuvaş*, *p'žan/tătar*, *bušan*, cu sensul de „eliberează, golește” (Zaicz, 2006, 83), este *megbocsát*, atât tranzitiv, adică „a ierta cuiva ceva” cu sensul de „a nu mai ține cont/supărare, a nu mai socoti o vină cuiva, de parcă nici nu s-ar fi întâmplat ceva”, cât și intransitiv, adică „a ierta cuiva (pentru ceva)”, cu sensul de „a nu mai fi supărat pe cineva din cauza unei fapte reprobabile, a nu se mai gândi cu supărare la aceasta” (Bárczi és Ország, 1959-1962). Observăm că ambele etimoane, atât cel latin pentru *a ierta*, cât și cel turcic pentru *megbocsát*, au suferit de-a lungul timpului modificări de sens, sensurile inițiale fiind secundare, în ambele limbi contemporane.

Și iată-ne ajunși la *traducere*, proces dificil care implică cele două elemente ale dialogului, amintite anterior, deoarece traducerea este un demers hermeneutic, de fapt, pornit din *citirea* textului, *comprehensiunea*, *interpretarea* și *transpunerea* acestuia în limba țintă. Din domeniul foarte vast al teoriei traducerii amintim doar controversatul pragmatism al tandemului Reiss-Vermeer privind traductibilitatea unui text în funcție de *scopul* acestuia, principiul de bază devenind, astfel, orientarea înspre funcția textului de tradus, care poate fi informativă, caz în care avem invarianta conținutului, expresivă, unde e valabilă analogia formei sau incitativă, situație în care obținerea unei reacții identice din partea cititorului traducerii devine prioritară. Evident, am adaptat teoria Reiss-Vermeer textului ales de noi, un text expresiv, în acest caz, prezentând cele trei variante posibile din perspectiva teoriei scopului:

**Tabel 1.** *Scopul traducerii (text literar)*

Reiss-Vermeer – <i>Skopostheorie</i> (traducere): „S én csüggtem ajkán... szótlanúl...”		
1. informativ	2. expresiv	3. incitativ
„Și am sărutat-o... Fără nicio vorbă...”	„Și m-am prins de gîtu-i... mut...”	„M-am agățat de gura-i... mut”

relații sexuale cu o persoană (de sex opus). 2. Tranz. A avea afecțiune deosebită față de cineva sau ceva. 3. Tranz. A-i plăcea să... – Din sl. ljubiti. (DEX 09).

După cum se poate observa în tabelul anterior, pericolul reprezentat de această teorie traductologică în funcție de scop, intens criticată, de altfel<sup>11</sup>, este posibilitatea inadecvării scopului comanditarului traducerii la nevoile reale ale cititorului acesteia, fapt ce ne readuce la buna-credință ilustrată în schema dialogului, imaginată de Șora și relevată anterior în lucrarea noastră. Un exemplu mai elocvent de traducere incitativă este cea a discursului fostului prim-ministru al României, Mihai Tudose, legată de „fluturatul secuilor pe lângă steag”, intens mediatizată și exploatată la maxim de către mass-media din România și Ungaria.<sup>12</sup>

**Tabel 2.** *Scopul traducerii (text publicistic)*

Reiss - Vermeer – <i>Skopostheorie</i> (traducere): „(...) dacă steagul secuiesc va flutura pe instituțiile de acolo, toți vor flutura lângă steag.”		
1. informativ	2. expresiv	3. incitativ
„(...) hogyha az onnani intézményekre kiteszik a székely zászlót, a helyi tisztviselők el lesznek bocsátva”	„(...) hogyha a székelyföldi intézményekre kiteszik a székely zászlót, a helyi felelősök ki lesznek rúgva”	„Tudose: A székelyek a zászlóik mellett fognak lógni ”

Acest „interludiu” traductologic ni se pare necesar, acum, având în vedere aspectele negative ale „economiei de consum”<sup>13</sup> actuale, unde, mai ales în cadrul industriei advertising-ului, acționează acea girardiană „dorință triunghiulară” sau „mimetică” (Girard, 1972), conform căreia majoritatea oamenilor, imaturi din perspectiva cunoașterii de sine, doresc, de fapt, dorințele altora, teorie ilustrată, printre altele, cu exemplul bovarismului flaubertian. Din acest punct de vedere, și în perspectiva a ceea ce urmăim a sublinia în continuarea lucrării noastre, rolul traducătorului devine, azi, unul crucial.<sup>14</sup>

De altfel, Ricœur însuși nuanțează pragmatismul evident al lui Reiss, „dramatizând”, la rândul său, „postulatul teoretic al intraductibilității” (Jeanrenaud în Ricœur, 2005, 5) și definind sarcina traducătorului drept „experiența

11 Unul dintre critici este V. N. Komissarov, cel care subliniază posibilitatea inducerii în eroare a cititorului în funcție de scopul urmărit de comanditarul traducerii (V. N. Komissarov *apud* Mirosava Luchiancicova, 2016, 67).

12 Am exemplificat detaliat acest aspect într-o altă lucrare, axată pe intenționalitate și scop în traducerea unui discurs politic (Suciu, în Boldea, 2018, 95-104).

13 Sintagmă ce se vrea oximoronică, dar care, nouă, ne sună a contradicție în termeni.

14 Dacă tot am folosit exemple din cinematografie, putem aminti aici și producția norvegiană *Kings Bay*, unde o eroare a interpretului prilejuiește o serie de evenimente cu impact major în plan geopolitic și uman (Filmkameratene A/S, *Kings Bay*, scenariul și regia Stig Swendsen, 2017).

doliului după dorința de perfecțiune” (Ricœur, 2005, 82), o experiență ce implică un plus de austeritate și o lipsă a exaltării. Prin urmare, ca traducător, ești nevoit a locui „la Celălalt, pentru a-l putea apoi călăuzi către tine însuși, în calitate de musafir invitat” (Ricœur, 2005, 48).

Modelul traducerii este primul dintre cele trei care pot duce la o construcție europeană viabilă, bazată pe ceea ce Ricœur numește „ethosul european”. Astfel, evidența faptului că Europa este și va fi, eminentamente, poliglotă, că *limbajul*, cu potențialitățile sale universale, există doar în *limbi*, impune acest model. Provocarea fundamentală a traducătorului, dacă ne situăm în descendența humboldtiană, devine, prin urmare, transferul prealabil în mediul cultural al limbii țintă (laolaltă cu categoriile etice/spirituale) prin „înălțarea geniului propriei limbi la nivelul limbii străine” (Ricœur, 2005, 48). Acesta este, însă, un proces de durată, care se învață de către cei care posedă anumite calități. De altfel, în *Șocul Viitorului*, Alvin Toffler, îl citează pe psihologul H. Gerjuoy, cel care spunea că „analfabetul de mâine nu va mai fi cel care nu știe să scrie și să citească, ci va fi cel care nu a învățat cum să învețe” (Toffler, 1973, 402). Prin „extinderea spiritului traducerii la raportul dintre culturile înseși, adică la conținuturile de sens vehiculate de traducere” (Ricœur, 2005, 49), se poate atinge țelul propus de către Ricœur.

Însă, ca edificiul să dureze, este necesar a fi urmat și „modelul schimburilor de memorii” (Ricœur, 2005, 49-55). *Identitatea narativă*, care se revendică aici, ridică, însă, anumite probleme. Una ar fi cea a *mobilității*, dată de existența mai multor istorii evocând aceleași evenimente. Cealaltă ar fi *interconectarea* acestor istorii, cu pericolul iminent de a ne lăsa prinși în ceea ce Wilhelm Schapp, citat de către Ricœur, numea „păienjenisul istoriilor”. Istoria vieții fiecăruia dintre noi, de exemplu, ar reprezenta, astfel, un segment din istoria părinților, prietenilor, dușmanilor noștri etc. Evitându-se aceste pericole, „ospitalitatea limbajului” ar putea permite un „transfer” identitar prin apelul la memorie, la diferențele definitorii ale fiecăruia dintre noi. În acest fel, *a comunica* înseamnă „a asuma istoria celui alt prin intermediul propriilor povestiri de viață”, adică a intra în *comuniune*. Un exemplu ar putea fi identificarea cu personajele de ficțiune din cărți, experiență pe care fiecare dintre noi a încercat-o, cu siguranță.<sup>15</sup>

Ajunghând pe pragul iertării – cel de-al treilea model ricœurian de urmat întru realizarea visului unei Europe unite –, prin „resurecția promisiunilor neonorate ale trecutului”, după o perioadă suficientă de timp, ar trebui să aibă loc vindecarea rănilor ce vin din ceea ce Mircea Eliade numea „teroarea istoriei”, printr-un „schimb de memorii din perspectiva suferinței, și nu din cea a faptelor memorabile” (Ricœur, 2005, 56). În viziunea lui Ricœur, procesul necesită două etape: (1) *înțelegerea* și acceptarea suferinței celorlalți; (2) *exprimarea* suferinței proprii, adică schimbul de memorie al suferințelor impuse și îndurate.

15 În acest sens, edificatoare este una dintre lucrările lui Pierre Bayard, unde autorul ne prezintă modul în care ne putem folosi de „biblioteca personală” ca parte a „bibliotecii colective” (Bayard, 2008).

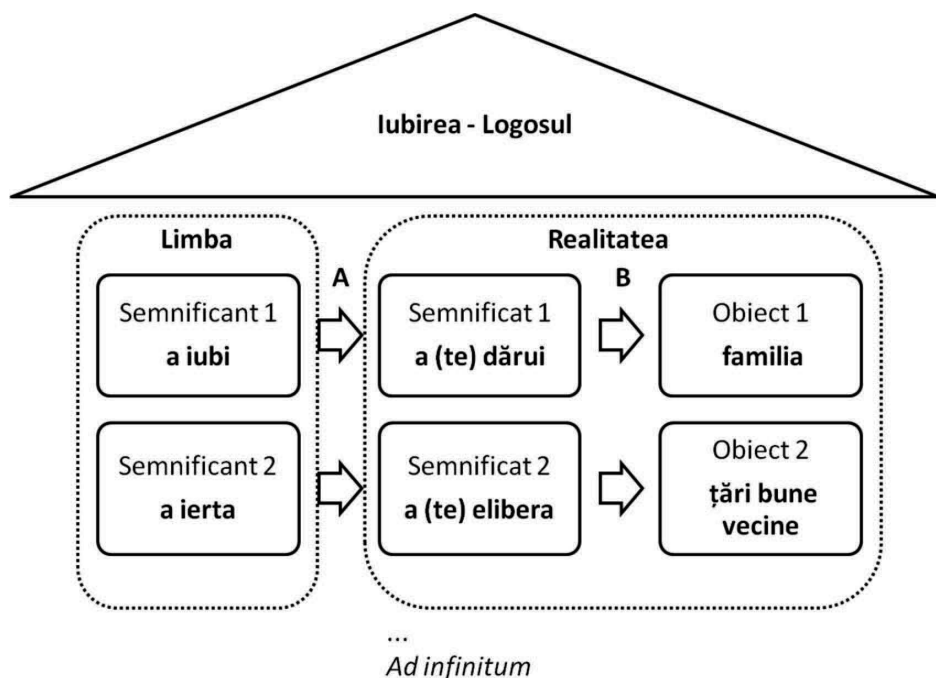
Aici, mai sunt două capcane ce trebuie evitate. Astfel, nu trebuie confundată iertarea cu uitarea, pentru că această confuzie denotă frivolitate și indiferență. Prin urmare, „lucrarea uitării trebuie să se grefeze pe lucrarea memoriei prin intermediul limbajului narațiunii. A doua capcană ar fi să abordăm iertarea pe latura ei neprielnică; cel dintâi raport pe care-l întreținem cu iertarea nu este exercițiul unei iertări ușor acordate, ci practica dificilă a exercițiului de a cere iertare” (Ricœur, 2005, 60).

Un alt aspect pe care ne bazăm scurta noastră prezentare a legăturilor dintre traducere, ca model de edificare a unei lumi spre dăinuire, prin iertare și întru Iubire, este cel al justiției. Ricœur vede în porunca hristică de a ne iubi dușmanii o „expresie *supraetică* a unei vaste *economii a darului*, care are multe alte moduri de expresie în afară de această revendicare a omului pentru acțiune. Economia darului depășește etica din toate părțile (Ricœur, 2009, 30).” El identifică două principii. Primul dintre ele este *Regula de Aur*, „Și precum voiți să vă facă vouă oamenii, asemenea faceți-le și voi lor” (Luca 6, 31), care se sprijină pe o „logică a echivalenței”. Acest principiu ține de *economia darului*. Cel de-al doilea, *principiul supraabundenței* care, paradoxal, pare că-l neagă, parțial, pe cel al echivalenței, apare în Luca (6, 31-35): „Și precum voiți să vă facă vouă oamenii, asemenea faceți-le și voi lor.” Ricœur consideră că principiul supraabundenței corespunde principiului al doilea de justiție, teoretizat de către John Rawls, cel al *maximizării părții minime*, menită a salva „ecuația dintre justiție și egalitate în împărțirile inegale, cerând ca sporirea avantajului celui mai favorizat să fie compensată prin micșorarea dezavantajului celui mai nefavorizat” (Ricœur, 2009, 27).

Există, însă, în opinia filosofului francez, un permanent pericol ce amenință cele două principii amintite anterior, și anume căderea lor într-o logică a utilității lui *do ut des/dă-mi ca să-ți dau*. Unica modalitate de a salva elementul de sacralitate întrupat în cele două principii vizează asocierea lor cu *Iubirea*. Cu alte cuvinte, cel de-al doilea principiu de justiție al lui Rawls se poate salva de o posibilă depreciere dacă este inclus în domeniul Iubirii. Ricœur admite că „încorporarea tenace, pas cu pas, a unui grad suplimentar de compasiune și generozitate în toate codurile noastre – codul penal și codul justiției sociale – constituie o sarcină perfect rezonabilă, cu toate că e dificilă și interminabilă” (Ricœur, 2009, 38).

În fine, în schema următoare, putem observa cum Iubirea/Logosul este cea care poate menține stabilă lumea:





**Fig. 2.** *Iubirea/Logosul și unitatea lumii*

Datorită Iubirii, ordinea limbajului și a realității ce rezultă din relația fixă dintre *semnificant* (*cuvântul*) și *semnificat* (*conceptul*), relația „A” din schemă, rămâne intactă; la fel este și relația „B”, conexiunea dintre semn ca întreg și obiectul din realitate pe care îl desemnează. Exemplul pe care îl dă Rafey Habib, atunci când analizează deconstructivismul derrideean, este, într-o schemă creștină, chiar cuvântul „iubire” care semnifică „dăruirea de sine” în relația cu Dumnezeu. Mai departe, semnul luat ca întreg, cuvântul „iubire” înțeles ca „dăruire de sine”, s-ar raporta la obiectul 1, care ar putea fi un sistem de relații sociale/ecclesiastice instituționalizate în cadrul unei societăți date, care îmbrățișează idealul dăruirii de sine. Noi am ales familia. Iubirea/Logosul certifică astfel o viziune asupra lumii, validată de un întreg sistem teologic și filosofic, pe de o parte, și printr-o întreagă ordine politică, religioasă și socială, pe de alta. Am echivalat Logosul cu Iubirea pe baza declarațiilor iohanine din întâia epistolă sobornicească „Cel ce nu iubește nu L-a cunoscut pe Dumnezeu, pentru că Dumnezeu este Iubire” (I Ioan 4, 8), pe de o parte, și din a sa *Evanghelie*, „Întru început era Cuvântul și Cuvântul era la Dumnezeu și Cuvântul Dumnezeu era” (Ioan, 1, 1), pe de alta.

Dar, ce se poate întâmpla dacă Iubirea/Logosul dispare din schemă? Observăm, iată, în figura următoare:

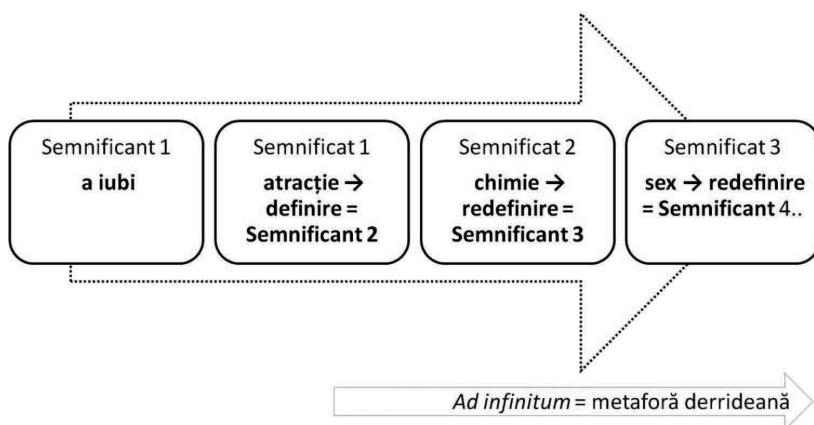


Fig. 3. Schema deconstructivismului

Bineînțeles, efectele deconstructivismului nu survin, nu au loc pe neașteptate. Însă, odată cu dispariția Iubirii/Logosului ca liant, întreaga lume, așa cum era cunoscută, se destabilizează, ambele relații, „A” și „B”, limba și realitatea, nu mai sunt interdependente în cadrul unui sistem bine structurat. Într-o lume ce nu mai e creștină, de exemplu, cuvântului „iubire” îi pot fi atribuite alte semnificații, semnificații ce pot chiar să intre în conflict cu cele anterioare. Ba mai mult, diferite grupuri sociale pot înțelege cuvântul respectiv în moduri diferite și, astfel, consensul general este pierdut. Prin urmare, semnificantul 1 poate să fie definit de un înțeles atribuit de către semnificatul 1, dar, devreme ce nu mai există autoritatea Logosului care să mențină sistemul legat, acest proces poate să continue la nesfârșit. Semnificatul 1 va trebui să fie el însuși definit, devenind astfel semnificantul a altceva. Procesul ar dura la infinit și ne-am mișca mereu de-a lungul unui lanț nesfârșit de semnificanți. Această nesfârșită substituție a unui semnificant cu altul este denumită de către Derrida *metaforă* și reprezintă cheia deconstrucției a ceea ce el numește realitate „onto-teologică” sau „logocentrism” (Habib, 2005, 649-666).

Din punct de vedere etimologic și istoric, termenul *logocentrism* se referă la orice sistem de gândire bazat pe autoritatea Logosului, a Cuvântul Divin. Semnificațiile pe care acest cuvânt le-a dobândit în civilizația creștină timpurie, cea ebraică sau în cele ale antichității păgâne sunt deosebit de complexe. Habib, folosindu-se de cercetările lui C. H. Dodd asupra cuvântului *Logos*, remarcă faptul că Logos este, în același timp, un cuvânt și un gând, cele două aspecte fiind inseparabile. Logosul este cuvântul determinat de un înțeles dar, simultan, și un mod de a livra acel înțeles. Rădăcina ebraică a cuvântului înseamnă *a vorbi*, și această expresie este folosită de către Dumnezeu pentru autorevelare. Ba mai mult, în cultura ebraică, cuvântul odată spus dobânda *substanțialitate* (Habib, 2005, 263-265).

Ajunși la unul din finalurile posibile ale periplului nostru, e necesar a pune și a ne pune întrebarea la care ne refeream la începutul lucrării. Ce fel de relație ne dorim cu *celălalt*, cu acela pe care Celălalt ni l-a trimis în imediata vecinătate, doar pentru a ne putea da adevărata noastră măsură întru accederea în Împărăția Lui? Și, implicit, ce tip de construcție europeană ne dorim? Una care are ca fundament Iubirea, așa cum o vedeau Gojdu și Ricœur, sau versiunea deconstructivistă ce pare a domina gândirea „liderilor” europeni actuali, „lideri” care, de fapt, nu sunt aleși democratic, în ciuda mult-trâmbițatei democrații în numele căreia ei acționează, *comunicând* într-o veritabilă *nou-limbă* orwelliană? Noi ce fel de legătură ne dorim cu vecinii noștri și, în ultimă instanță, cu scânteia dumnezeiască din noi? Una „pragmatică”, avocățească, construită pe un tip de comunicare goală de conținut, bazată pe tratate redactate pe genunchi și impuse de nevoia aderării la o Europă „unită” prin directive sau una fundamentată pe o îndelungă chibzuire în condițiile asumării trecutului, ale înțelegerii suferinței celuilalt și, într-un final, ale *iertării* izbăvitoare ce vine din *Iubire*?

## Bibliografie:

Academia română

2009 *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a doua, revăzută și adăugită. București: Univers Enciclopedic Gold.

BÁRCZI Géza – ORSZÁGH László (szerkesztők)

1962 *A Magyar Nyelv Értelmező Szótára*, I-VII Kötet. Budapest, Akadémiai Kiadó.

BAYARD, Pierre

2008. *Cum vorbim despre cărțile pe care nu le-am citit*. Iași, Polirom.

BERÉNYI, Maria

2002 *Viața și activitatea lui Emanuil Gojdu 1802-1870*. Giula, Societatea culturală a românilor din Budapesta.

COȘERIU, Eugen

1999 „Determinare și cadru. Două probleme ale unei lingvistici a vorbirii (1955-1956)”, trad. rom. de Constantin Dominte, in *Forum*. 1999, nr. 478–480. București.

DRAGOȘ, Elena

2000 *Introducere în pragmatică*. Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.

GIRARD, René

1972 *Minciună romantică și adevăr românesc*. București: Univers.

HABIB, Rafey

2005 *A History of Literary Criticism. From Plato to the Present*. Malden, Blackwell Publishing.

LUCHIANCICOVA, Miroslava

2016 Aspecte teoretice contemporane privind traducerea literară, in „*Philologia*”, nr 1-2 (283-284), an LVII. Chișinău: Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Filologie.

NICOLESCO, Basarab

2006 Transdisciplinarity – Past, Present and Future, published in „*Moving Worldviews - Reshaping Sciences, Policies and Practices for Endogenous Sustainable Development*”, edited by Bertus Haverkort and Coen Reijntjes. Holland: COMPAS Editions.

NOICA, Constantin

1987 *Cuvînt împreună despre rostirea românească*. București: Eminescu.

PETŐFI, Sándor

1973 *Poezii și poeme*, traducere de Eugen Jebeleanu, prefață de Aurel Martin, tabel cronologic de Reinhard Erzsébet. București, Minerva.

RICCEUR, Paul

2005. *Despre traducere*, traducere și studiu introductiv de Magda Jeanreanu, postfață de Domenico Jervolino. Iași, Polirom.

RICCEUR, Paul

2009 *Iubire și justiție*, traducere de Mădălin Roșioru. București, Art.

SUCIU, Sorin Gheorghe

2018 Intenționabilitate și scop în traducerea unui discurs politic, în Boldea, Iulian (coord.). *The Challenges of Communication, Contexts and Strategies in the World of Globalism* - 5th Edition. Târgu Mureș: Arhipelag XXI Press. pp. 95-104. ISBN: 978-606-8624-00-6. disponibil la <https://old.upm.ro/cc/CCI-05/Lds/Lds%2005%2012.pdf>, accesat la 08.03.2019.

ȘORA, Mihai

2006 *A fi, a face, a avea*. București, Humanitas.

TOFFLER, Alvin

1973 *Șocul viitorului*, traducere de Leontina Moga și Gabriela Mantu. București, Editura Politică.

ZAICZ, Gábor (főszerkesztő)

2006. *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

\**Biblia* sau *Sfânta Scriptură*.

2001 Ediție jubiliară a Sfântului Sinod, Versiune diortosită după Septuaginta, redactată și adnotată de Bartolomeu Valeriu Anania, Arhiepiscopul Clujului, sprijinit pe numeroase alte osteneli. București, IBMBOR.

\*MGM

1968. *2001: A Space Odyssey*, written by Arthur G. Clarke & Stanley Kubrick, directed by Stanley Kubrick, USA/ UK, disponibil la <https://www.youtube.com/watch?v=c8N72t7aScY>, accesat la 01.08.2017. 1 h 22' 50" – 1h 28' 34".

\*Warner Bros

1986 *The Mission*, written by Robert Bolt, directed by Roland Joffé, disponibil la <http://www.veoh.com/watch/v19975805PwaTXxTp>, accesat la 01.08.2017. 35' 00" – 40' 00".

## **TRANSLATORS AND TRANSLATION**



## TRANSLATING CARAGIALE – A UTOPIAN ENDEAVOUR? CASE STUDY – TRANSLATING “DOUĂ LOTURI” BY I. L. CARAGIALE

The aim of this analysis is but a mere attempt to raise awareness about the cultural specificities wrapped within the cultural heritage constituted by the national literature of a people. In order to pursue our aim, we start by drawing attention upon one of the most controversial and challenging containers of linguistic, semantic, and stylistic instances, enveloped by Ion Luca Caragiale's work, and continue by underlining the need to uncover an as-suited-as-possible way of rendering them for the readers. Thus, we consider that the literary piece chosen for our translation case study serves our purpose.

It has already become a cliché to admit that some of the most representative authors of certain literatures written in certain languages cannot be offered a proper translation in any foreign language. The least a translator can do is to try to provide a so-called *transdaptation*, a mere attempt to bring the original as close as possible to the target readers, to make it belong to the world of the readers.

Translation is, in my opinion, an assumption, usurpation, if you want, of a translated work for the sake of one's own rendering: the translation tries to make you forget about the original (which, in the cases of very exotic authors is completely impossible). Nevertheless, in order to be a good translator, one ought to adopt the colour of the place, just like a chameleon (...). One ought to be able to empathise to the limits of self-forgetfulness. (...) Translation is apocryphal, thus, the issue of translatability is futile: no text whatsoever is completely translatable, as its deep structure is left impenetrable, like an iceberg: a language has its roots deeply and firmly embedded in a certain mentality or history there is no dictionary for. (Boldea 2012)<sup>1</sup>

In his essay *Note și contranote*, Eugène Ionesco (Ionesco 2011: 172) argued that I. L. Caragiale is probably the “greatest unknown playwrights there is”, probably due to the fact that he did not benefit from the prerogatives implied by writing in an international language. All this, added to the specificity and special

---

1 Translated by the author of this article.



features that made Caragiale earn a special place in literature, might have led to the “untranslatability” label upon his writings (Gheorghe 2012).

If we were to take up this discussion, we would have to agree that it is not only the case of Caragiale but also of other representatives of the Romanian literature, be it Eminescu, Creangă, Alecsandri, or Bacovia, to name only a few. It is again true that this is not the case of the Romanian literature in particular but certainly of the entire world literature.

In an informal interview with Iulian Boldea<sup>2</sup> regarding *Caragiale – an untranslatable writer*, the Romanian critic specialized in Caragiale brought to our attention the words of Antoine Vitez, actor, director, and poet, referring to the paradoxes of “untranslatability”, who stated that “untranslatability is an enigma awaiting an answer”, thus considering that in the realm of dramaturgy it is the existential universe, not the language itself, that ought to be translated. The translations in the field of dramaturgy, whether of window translation type (which deciphers the meanings of the world that generated the text) or of the mirror translation type (viewing the textual interiority rather than its exteriority) seek to approach referentiality, to outline analogies and equivalences of the spatial-temporal or historical context.

The same Romanian literary critic concludes that:

[T]he destiny of translating dramatic texts is disputed between reflection of alterity and self-reflection. Caragiale’s plays appear to be very difficult to translate since the world depicted in them is of a great social and moral diversity, being placed in a geographical and moral slumber, peripheral setting, a multi-ethnic, polychrome, and non-homogeneous space with an unstable profile and uneven landforms. Such a multiform, complex space generates a lush, dynamic linguistic vehicle similar in complexity, a so-called comedy of language. The way in which the author of *Moments and Sketches* handles parodic procedures proves, in the most convincing way, his substantial mimetic availability while revealing his linguistic genius that allows him to approach the reality of his age from multiple perspectives and angles and to depict the literary phenomenon of his time through the parodic insertions and irony. (Boldea 1998)<sup>3</sup>

Having established that, we believe that there is a fair reason why there are few translations of Caragiale’s works. In her article, Rodica Pioariu (Pioariu 2002) draws our attention towards the fact that almost four decades ago Professor Eric D. Tappe from London University, a connoisseur of the Romanian literature and culture, performed an excellent translation of 11 of Caragiale’s sketches and

2 For further reference, see also Iulian Boldea, *Fața și reversul textului (I. L. Caragiale și Mateiu I. Caragiale)*, Ardealul Publishing House, Târgu Mureș, Romania, 1998.

3 Translated by the author of this article.

stories (Tappe 1979: 23). The British translator is believed to have achieved a fairly good translation of the original in spite of the inherent losses implied by such an endeavour. Thus, there are certain instances of language use specific to Caragiale (such as words derived from foreign languages – French, Greek, or German –, certain diminutives, certain exaggerations, affected linguistic items, etc.) that were rendered with no little difficulty in the target language. Pioariu believes that:

[T]he register of the language chosen by the translator was not always the most appropriate to suit the characters in “Două loturi”<sup>4</sup> (...). The slang hue does not seem to be entirely detected; thus the translation appears poor, the English equivalent is too meagre, and substantial parts of the language humour, the semantic richness, the equivocal, the ambiguity that mark the savoury language of Caragiale are hardly rendered in the English version. (Pioariu 2002)<sup>5</sup>

Therefore, the Romanian playwright is always going to be a good candidate when it comes to difficult translations from Romanian to any foreign language, due to the specificity of the language used, a language which constitutes a social fresco of the 19<sup>th</sup>-century Romania.

Being well aware of the impossibility to ever ensure a perfect translation of any literary work, let alone of Caragiale, together with the students<sup>6</sup> of Applied Modern Languages at “Petru Maior” University of Târgu Mureş, Romania, we tried our hands and minds to render a reasonable “transdaptation” of an already-agreed-upon difficult-to-translate literary work, “Două loturi”, by I. L. Caragiale, in order to underline the challenges found upon translation.

From the very beginning, we read the material closely and carefully in order to discover the possible difficulties triggered by the specific language used. Upon close reading, we highlighted several instances which were prone to pose complications, especially since we were dealing with 19<sup>th</sup>-century Romanian, a language used by the petty bourgeoisie.

As it appears, the very title of the short-story brought along the first difficulty since the correct one in the source language should have been “Două lozuri”, not “Două loturi”, as “lozuri” is the noun derived from the term lottery (loterie), which is the core of the short-story, and not “loturi”, which means “parcels of land”. However, due to a procedure called paronymical attraction, the author intentionally created this confusion from the very beginning in order to rightfully depict the entire mix-up in the mind of the protagonist.

The short-story refers to a situation in which a certain gentleman, Mr. Lefter Popescu, who played the lottery, was told to have won the big prize but

4 Two Lottery Tickets

5 Translated by the author of this article.

6 See *Acknowledgments* at the end of the present paper.

unfortunately misplaced his two lottery tickets. The entire story develops around this frenzy of the main character looking for the lottery tickets meant to save him from poverty only to discover that the numbers on the two lottery tickets were actually reversed, leading the main character to despair and ultimately to madness.

The implicit analysis performed within our translation of the short-story “Două loturi” by I. L. Caragiale brought into the foreground a number of instances that proved to be intriguing and challenging from linguistic, semantic, and especially stylistic points of view. The following part of our essay will try to defend some of the choices that have been made in our attempt to render a fair English variant.

Thus, the Romanian nouns *ticnă* and *birje* could not be rendered appropriately since they are both influenced by the fact that in order to create the proper atmosphere of the epoch (that of characters using pretentious, pseudo-sophisticated words of foreign etymology – here, of Russian origin) the author chose to use derived forms of the nouns. Therefore, *ticnă* should have been *tihnă*, and *birje* should have been *birjă* in the literary language. The fact that in the former case the glottal-fricative consonant *h* was changed into the velar-occlusive consonant *c*, and in the latter case the mid-anterior vowel *e* was preferred to the Romanian specific vowel *ă* brought about difficulty in translation, and thus these nouns could not be rendered in such a manner as to preserve the auctorial intent. The same idea of nouns of foreign etymology is also the case of the noun *geamlâc* (of Turkish origin), which was rendered as *little window* in order to preserve, at least, the idea suggested by the term, as seen in the fragment below.

(1) Omul şedea la masă cu consoarta sa în săliuţa de intrare, vorbind în *ticnă* despre cum se scumpeşte viaţa din zi în zi, când aude o *birje* oprindu-se-n poartă, apoi paşi apăsăţi în curticică şi pe urmă bătând cineva tare grăbit la *geamlâcul*<sup>7</sup> d-afară. (p. 1)

The man was sitting with his consort in a small entrance hall, speaking *quietly* about the life, more expensive by the day, when he hears a *calash* stopping in front of his door, then rushed footsteps through the small yard and someone knocking anxiously into the *little window* outside.

Another interesting instance is the case of the term *chivuţă*, a term that seemed to have derived from a proper Romanian noun, the woman's name *Paraschiva*, which apparently was usually given to women of gypsy ethnicity, hence its translation into *gypsy* but, from our point of view, lacking the savour of the original.

7 <http://www.dex.ro/geaml%C3%A2c> – accessed on 5 May 2017.

(2) [Jacheta] – Cui? cui ai dat-o, nenorocito!  
 – La o *chivuță*.<sup>8</sup> (p. 2)  
 [The jacket] To whom? Whom did you give it to, you wretch!  
 To a *gypsy*.

The two obsolete adjectives of chromatic reference *conabiu* and *pembe* triggered a certain amount of difficulty in translation since they are no longer used in an everyday conversational instance. Caragiale chose to put these adjectives of Turkish origin into the mouth of his character to make him sound pseudo-sophisticated. We translated the *translation* of the two adjectives; thus, *conabiu* (Turkish: *kunebi*) became *deep red/cherry/purple*, and *pembe* (Turkish: *pembe*) became *rosy/light red*.

In most of the cases, the names carried by the characters are significant to their destinies. Should we decide to translate names at all (as this is still open for debate), the name of the main character in the short-story we analysed requires a certain amount of care. In our analysis, the case of the main character's name is, without any doubt, no exception from this, thus being a challenging instance in translation since it has a deep connotation in the original language, implying a common person (*Popescu* being one of the commonest last names in Romania) with no money (lefter = penniless), hence the choice *Penniless Smith*.

(3) Frumoase farfurii! cu chenar dublu, unul *conabiu*<sup>9</sup> lat pe muche, și altul *pembe*<sup>10</sup> îngust pe buză. Domnul *Lefter Popescu* ia una ș-o sună – porțalan. (p. 2)  
 Nice plates! with double border/frame, one *deep red* and wide on the edge and the other one *rosy* and narrow (...) Mr. *Lefter Popescu/Penniless Smith* takes one and strikes it a bit – porcelain/chinaware.

In the following instance, the term *cocoană* is rendered as *ma'lady*, thus trying to preserve the idea of a somewhat obsolete expression. According to the Romanian explanatory dictionary, *cocoană* used to refer to the daughter or wife of a local lord, but in time its meaning became slightly pejorative, meaning a woman of doubtful manners or behaviour, being a term normally used by speakers belonging to an inferior social status.

(4) – Așa sunt eu, galant, *cocoană*. (p. 2)  
 That's how I am, *ma'lady*, gallant!

8 <https://dexonline.ro/definitie/chivu%C8%9B%C4%83> – accessed on 5 May 2017.

9 <https://dexonline.ro/definitie/conabiu%20> – accessed on 5 May 2017.

10 <https://dexonline.ro/definitie/pembe%20> – accessed on 5 May 2017.

Another difficult-to-render linguistic instance seems to be *mahalaua* (pl. *mahalale*), a noun of Turkish origin, which refers to the suburban area of cities. In the instance we analysed, it also denoted the place of the outskirts of Bucharest where the gypsy people lived, and thus we had two variants for it: *slum* (to preserve the direct translated variant) or *shanty town* (to describe the unpleasant way the place looked like). Moreover, *mahalaua Farfurigiilor* was rendered as *the slum of the Platers*, using literal translation as procedure (Newmark 1998: 46).

(5) - Zice că stă tocmai la margine, în *mahalaua Farfurigiilor*. (p. 2)

It is said that she lives on the outskirts, in the *slum of the Platers*.

Just as expected, one of the most challenging instances is the one that has to render orality in the text. Orality is one of the main features of the works signed by Caragiale since the feeling of spontaneity and free talk is omnipresent all through the short-story. Therefore, the use of *belete* instead of *bilete*, *boiarule* instead of *boierule*, and even of cursing words is, indeed, a sign that the characters are endowed with the power to act and evolve as if on the stage of life, lacking the time (knowledge and ability) to care for their choice of correct words.

Moreover, the term *boierule* (a culture-specific element in the Romanian language) is rendered as *boyar/mizter* (intentionally spelled with *z* instead of *s* in order to underline the fact that the character using it belongs to an inferior social stratum), the same being the case for *belete* = *tiket*.

The term *gasperiță* attracts our attention since it is not a term used too often. Just like in the above-mentioned case of *chivuța* < *Paraschiva*, *gasperiță* < *Gaspar*, therefore, seems to have the Hungarian proper male name *Gaspar* as an origin, and by some unknown ways it got to be associated with gypsies.

Last, but not least, the curses used will always constitute a difficult matter translation-wise. They can only be dealt with by adaptation since they also represent a culture-specific item.

(6) Care *belete*, *boiarule*?

Te faci că nu știi, *gasperiță*!<sup>11</sup>

Să mă trăsnescă Dumnezeu! să hie al dracului! (p. 3)

Which *ticket*, *mizter*/*boyar*?

You pretend not to know which, you gypsy, you!

God blind me! Phooey!

An empirical observation shows that the sound *h* seems to be preferred by gypsy speakers of Romanian language (at least), especially when they are willing to emphasize something, to add more pathos to their words. This

11 <https://dexonline.ro/definitie/gaspar> – accessed on 5 May 2017.

*h*-gypsy-marked pronunciation was captured in the Romanian original, but it could not be rendered in our translated version; the best we could do was to mark the strangely-sounding term *hăla* instead of *ăla* as *Thut* man, thus drawing the attention upon the fact that there was an instance at phonological level, pertaining to someone's use of the language.

(7) *Haoleu*, mamă! săriți! c-a venit *hăla* iar! (p. 5)  
Ohh, mother! Come! *Thut* man is here!

Nevertheless, the same tricky sound *h* appears to remain in our attention when missing, too, as the same zestful gypsy-hued talk would use *oțule* instead of *hoțule*, thus only adding to the savoury of the original text but also difficulty to the translated one, the latter rendering it rather elegantly by choosing the term *hief* instead of *thief*.

(8) Să pui să ne omoare, nevinovate, la poliție, ai? *oțule*! (p. 5)  
*Yuh* put the policemen to kill us, innocent, hmm? *hief*!

The instances we analysed were but a few of the many that deserve our attention when embarking on such an endeavours attempt to render Caragiale in translation. It was a worthwhile trip through the fykes of the culture-specific realm of the Romanian literary language, which did not intend to offer the ultimate, last, and best translation of the Romanian playwright, only to stir the foreign readers' curiosity. Our conclusion met the initial widely-accepted opinion regarding the fact that Caragiale is, indeed, *closed for translation*.

The language of this peripheral world, a mixture of words of various origins, with popular etymologies, French-hued, semantic confusions, is almost impossible to translate. In other words, the plays that bear the signature of I. L. Caragiale are very difficult to render as the world animated by the Caragialean characters is almost impossible to reconstruct due to the multiple identities equally camouflaged and revealed (Boldea 2012).

It is obvious that Romanian literature is not the only one that produces "untranslatable" writers. The Italian expression *traduttore traditore* – the translator betrays – suggests that the translator cannot entirely and utterly respect, when interpreting and translating, the spirit of the original. A well-known Romanian translator, Aurel Covaci, used an altered form – *traduttore, truditore* (hard-working) – to mark both the tenacious and invisible effort of the translator and the difficulties and pitfalls of both languages (and the cultures they are embedded into) that are being rendered in the translation process. These sometimes cannot be overcome, maybe only detoured, reinterpreted, and eventually cancelled by a creative effort (Ionesco 2011: 56).

## Acknowledgments

The practical approach of the present paper turns to account the activity performed within the *Translation Workshop* together with the students of Applied Modern Languages, UPM: Daria Butnar, Tasia Chiș, Maria Golban, Ana Groza, Oana Mărginean, and Floricia Nagy-Matei.

## References

- BOLDEA, I.  
 1998 *Fața și reversul textului (I. L. Caragiale și Mateiu I. Caragiale)*. Târgu Mureș: Ardealul Publishing House.  
 2012 *Interviurile României literare: Șerban Foarță: Involuntar sau nu, toți scriitorii într-o rezonanță unii cu alții, își dau replica, re-scriu*, [http://www.romlit.ro/index.pl/erban\\_foar\\_involuntar\\_sau\\_nu\\_toi\\_scriitorii\\_intr-n\\_rezonan\\_unii\\_cu\\_alii\\_i\\_dau\\_replica\\_re-scriu](http://www.romlit.ro/index.pl/erban_foar_involuntar_sau_nu_toi_scriitorii_intr-n_rezonan_unii_cu_alii_i_dau_replica_re-scriu) [31. 10. 2018.].
- GHEORGHE, M.  
 2012 *Comicul intraductibil*. <https://www.paginiromanesti.ca/2012/12/13/comicul-intraductibil> [31. 10. 2018.].
- IONESCO, E.  
 2011 *Note și contranote*. Transl. in Romanian from French by I. Pop. Bucharest: Humanitas Publishing House.
- LEWIS, M.  
 1986 *The English Verb: An Exploration of Structure and Meaning*. Hove: Language Teaching Publications.
- NEWMARK, P.  
 1998 *Textbook of Translation*. Pearson Education, Longman.
- PIOARIU, R.  
 2002 *Despre o traducere a lui Caragiale în limba engleză*. <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A4850> [31. 10. 2018.].
- TAPPE, E. D.  
 2012 *Sketches and Stories by I. L. Caragiale*. Cluj-Napoca: Dacia Publishing House.

# THE DIFFICULTIES OF TRANSLATING THE SPECIALIZED LANGUAGE OF PYROTECHNICS FROM ENGLISH INTO HUNGARIAN

## Introduction

Technical translation is something many translators are fearful to delve into since their work is often judged very harshly: the clients or readers are usually skilled in their respective field of science, therefore critical towards any mistakes found in translations, especially those related to technical terms or expressions. However, engineers, mathematicians, or experts in a more technical field of science sometimes have basic or slightly above average linguistic skills or simply lack time to bother with translation. This leads to the following crisis: highly skilled experts in a technical field need a document translated, which is sometimes given to an otherwise highly skilled translator, to whom the particular field of science may be entirely alien or they might have only a basic grasp on its principles. There are, of course, plenty of exceptions in both cases; it is not our goal to establish stereotypes.

Even more problems arise when the particular field of study lacks terminology in the target language. Such is the case with pyrotechnics. Our aim is to examine the exceptional situation when a text regarding the manufacture of fireworks needs to be translated into a language whose native speakers, as a nation, have very little history with the manufacture of such products. Furthermore, most of the more arcane terms in pyrotechnics cannot be found in any general or specialized dictionary. In Hungary, the procedure of manufacturing fireworks is done exclusively illegally, by enthusiastic (however, nonetheless skilled and practised) amateurs, and therefore no specialized dictionaries have been printed on this subject.

The present study analyses the problems a translator is bound to run into if they are tasked with producing a high-quality and up-to-date translation of a technical text about pyrotechnics, without them having any practical or theoretical experience in the field. The analysis is based on a “sample translation” from George Washington Weingart’s book titled *Pyrotechnics*, carried out by a professional translator (whose identity will remain hidden) who has no experience in pyrotechnics but more than five years of experience in translating general texts.



## Hypothesis

Technical translation is, without doubt, a well-known branch of the study of applied linguistics. There are many views regarding the skills a translator must possess in order to be efficient at this particular type of translation, and it is often questioned whether a translator needs to possess a certain knowledge of the field of study in question, be it mechanical engineering, robotics, architecture, or any other field of science in general.

Some experts claim that the clever use of phrasing and a solid knowledge of terminology (or the use of an extensive terminological database) are enough for the translator to “fake” being well-versed in the field of study itself.

Our hypothesis is that while a translator does not necessarily need to delve deeply into the particular area of science (although it is most likely to benefit the quality of the translation), a complete lack of knowledge in the field is a serious setback. This holds true especially in the case of highly technical texts which deal with a more arcane, lesser-known field of study, which is likely to not have a well-developed terminology in the target language (TL from this point forth). Pyrotechnics is one of these specialized fields in the case of Hungarian as TL.

We believe that – due to lack of exposure to the subject – the Hungarian language lacks a comprehensive (or any kind of) terminological database in this field, the only useable terms being found in lingo or specialized jargon used by those who practise the craft of making fireworks (mostly illegally). Furthermore, many source language (hereinafter as: SL) terms can denote multiple concepts, which are not necessarily related to one another in any way or function both as verbs and nouns with very different corresponding TL terms. This is the main reason why we believe that theoretical (or even hands-on) experience is not only beneficial but necessary to be able to produce high-quality translations of highly technical texts dealing with pyrotechnics.

It must be pointed out that there is a difference between pyrotechnics and fireworks manufacture (sometimes referred to as fireworking). A pyrotechnician is anyone who is authorized to purchase, store, install, use, and dispose of fireworks and pyrotechnic products, while a fireworker is an expert in making the said pyrotechnic products. The Hungarian language has its own terminology in pyrotechnics regarding the names of various pyrotechnic products (cake → *telep*, Roman candle → *római gyertya*, fuse → *gyújtózsínór*, etc.), it is the area of fireworking that lacks any kind of established terminological foundation.

## Language for Special Purposes (LSP) and Technical Translation

Pyrotechnics is a somewhat confusing subject: it cannot be called a science or discipline, but it cannot be considered as a simple craft either. However, it is most certainly technical in nature and has a very extensive specialized vocabulary in English, Italian, Indian, Chinese, and Japanese. However, the most prominent one seems to be in English since many of the most influential works in the field were written in English, for instance Takeo Shimizu's (a renowned Japanese pyrotechnician) *Fireworks: The Art, The Science and The Technique*.

This work does not only have a Japanese author, but it describes the nature of the field (and therefore its specialized language) perfectly: it is in equal parts art, theory, and craftsmanship. Shimizu draws many comparisons between fireworks displays and concerts while also heavily relying on flower imagery, something characteristic to the Japanese culture (note that the word 'fireworks' translates as *hana-bi* in Japanese, meaning 'flowers of fire' word-for-word).

Some linguistic aspects have to be taken into consideration when dealing with the issue of technical translation, mainly the issue of LSP (Language for Special/Specific Purposes) and the difference between specialized and technical translation.

### Language for Special Purposes

Though the concept of specialized languages or Language for Special purposes (later used as LSP) has been present since the Second World War, it is not without its own controversies and "fuzzy areas" (Postolea 2016: 27). According to Hutchinson and Waters (qtd in Postolea 2016: 26), the emergence of the different "Englishes" can be attributed to the surfacing of different economic and social demands after World War II, which led to the emergence of a generation of learners who knew their exact purpose for learning a new language and the field in which they would be using it (i.e. mechanical engineering, medicine, law, etc.).

The definition of LSP, however, is still something that linguists struggle with since some of the definitions are contradictory; even the names used by various authors to refer to this linguistic phenomenon differ (Postolea 2016: 27). LSP can be an abbreviation for both "language for special purposes" and "language for specific purposes", the former being used mostly in linguistics and is related to disciplines (such as translation and terminology), while the latter mainly concerns teaching-related research (Postolea 2016: 27). Other names of the linguistic phenomenon include "technical language", "specific purpose language", "special language", and others. The main issue with defining LSP is that most definitions involve its relation with language for general purposes. Bowker and Pearson define the two concepts as follows: "LGP is the language that we use every day to talk

about ordinary things in a variety of common situations. In contrast, LSP is that language that is used to discuss specialized fields of knowledge" (Bowker–Pearson 2002: 25). Cabré goes a step further by giving names to these two situations: she calls those in which LGP is used as "unmarked", while those which call for the use of LGP are named "marked" (qtd in Postolea 2016: 28).

Bowker and Pearson consider "any language that is used to discuss a specialized subject" an LSP (*ibid.*). These specialized fields of knowledge "can include everything from professional activities to hobbies, as long as they treat a restricted subject" (Bowker–Pearson 2002: 29). Douglas shares this idea and "mentions various areas of knowledge as fields of specialization in which LSPs are used: cooking, law, physics, chemistry, air traffic control, scuba diving, religion, stamp collecting or language teaching" (qtd in Postolea 2016: 29). If we consider any language that is used to convey information belonging to specialized fields of knowledge, it is imperative to understand what fields of knowledge can be classified as specialized fields of knowledge. Cabré defines specialized fields of knowledge as special subject fields that are not part of the speaker's general knowledge (Cabré 1999: 65).

According to Pavel and Rucăreanu, "in its system of communication, specialized language uses elements of general language (syntax, morphology and some of its vocabulary), to which it adds its specific terminology" (Postolea, qtd by Pavel–Rucăreanu 2001).

This leads us to conclude that the differences between LSP and LGP are apparent on three levels: situation, subject, and lexis. The situational difference shows us that certain situations call for the use of LGP, while other, more specific ("marked") situations require LSP for more efficient conversation. Differences between the subjects of conversation show us how LSP can – and should – be used to convey information which belongs to a specific field of knowledge – something that LGP is simply not equipped for. Lexical differences illustrate how LSPs are, to some degree, parts of LGP, sharing some common attributes but also having specific elements (terms) of their own.

### **Terminology as Part of LSPs**

The easiest way to define terminology is to say that it basically deals with the study of terms, having its own applied side as the collection, analysis, and, in some cases, the standardization of terminological units (Cabré 2010).

Cabré believes that "linguistically, terms are lexical units of language that activate a specialized value when used in certain pragmatic and discursive contexts. The special value results in a precise meaning recognized and stabilized within expert communities in each field" (Cabré 1999: 357).

Thelen describes two types of terminology: theory-oriented terminology and translation-oriented terminology (Thelen 2015). By theory-oriented terminology,

Thelen understands “the type of terminology work done by terminologists who are essentially concerned with the relation between terms and concepts, concept formation, term formation and standardization” (Thelen 2015: 2–3). However, he also states that theory-oriented terminology is specifically for and by terminologists.

Thelen defines translation-oriented terminology as follows:

[Translation-oriented terminology] is the kind of terminology work done by translators, either monolingually (in order to analyze the meaning of a term in the source language and/or the meaning of an equivalent term in the target language) or bilingually or multilingually (in order to compare the results of the monolingual analyses to see if there is equivalence between them), but always with a view to translation, where effectiveness and efficiency of the translation process and speed are most important. (Thelen 2015: 3)

He also refers to this type of terminology as *ad hoc* terminology. Cabré mentions these two concepts as well, albeit somewhat differently:

[Translation-oriented terminology] is the terminology requirement of any translation (terminology in translation) and, on the other, the translators’ terminology needs (terminology for translation). In the first case the terminology work to be carried out by the translator is *ad hoc* terminology, while in the second, the aim is to develop glossaries useful to translators, and the method is that of systematic terminology work. (Cabré 2010)

### **Problems in Translation Related to Terminology**

The terminological density of a text – while its purpose being the disambiguation of the specific information it conveys – may make it troublesome for even the most experienced translator to tackle. Even if the translator is an expert in the field which the specific text is connected to (which is a rare occurrence even among professional technical translators), they may not know each and every term in both the SL and the TL since it is common for experts to use only one language when communicating on a given subject. This may be their mother tongue (usually the case with monolingual individuals) or the language that is most commonly associated with that certain field of knowledge (in the majority of cases: English).

Since it is imperative that the most adequate term be used in the TL text, certain issues must be overcome, which usually require terminological research often in the specialized field of knowledge itself. A complete comprehension of the SL text is necessary in order to translate it adequately. Cabré says the following about the issue of comprehension:

In order to solve the problems encountered in the understanding of the source text, translators use reference books to learn the meaning of units or their grammatical and pragmatic conditions of use. These reference works are often reduced to monolingual specialized dictionaries in the original language or bilingual and multilingual terminological databases. Translators expect to find the information they need to fully comprehend the text to translate, and may also consult experts with competence in the source language. (Cabré 2010: 4)

Sometimes the TL is not equipped with the same terminological background as the SL, which may be attributed to a number of factors. Culture-specific terms/linguistic elements can be considered realia, which pose certain problems in translation. Realia reflect on the relationship between language and reality (Klaudy 1994: 32); different cultures are exposed to different areas or aspects of reality while having little or no exposure to others. These realia belong to the most difficult aspects of specialized translation.

Although a translator approaches the issue with the assumption that all terminological units in the source text have an equivalent terminological unit in the target language, “If the search is unsuccessful and no equivalent is found (a situation that only occurs when the topic at issue has never been dealt with in the target language), translators may propose a solution, i.e. a new term, which should be accordingly acknowledged with a footnote” (Cabré 2010: 5). The translation of texts connected to the manufacture of civilian pyrotechnic devices is one of these situations, where the Hungarian language has never been exposed to pyrotechnics to the degree the English language has.

In Cabré’s view, “to be able to propose a term, translators must have acquired a sound knowledge of lexical morphology, lexicology, sociolinguistics and pragmatics. Besides, some degree of feasibility of use of the suggested term is required” (Cabré 2010: 5). Term coining, therefore, is a task which requires both expertise and a great sense of responsibility since once a term is established, it is difficult to change it. The new term must be clear, concise and must fit the general linguistic characteristics of the target language (semantically, phonetically, and pragmatically).

## Methodology

In order to examine the difficulties of translating technical texts related to pyrotechnics, we have used the work of George Washington Weingart, entitled *Pyrotechnics*. We have sent out a 6-page sample document from his book to a professional translator, with the task to translate it as best they can within a period of two weeks.

The text has a total word count of 3 019, 51 of which may be considered terms. Terms were subdivided into two categories: those related to pyrotechnics (35 terms) and those related to other crafts like woodwork, for example (16 terms). Our aim was both to point out and examine the mistakes made by the translator and provide a description of the hypothetical events which could occur if fireworks were manufactured based on these wrongly translated instructions.

The sample was not a continuous chapter from Weingart's book, rather a few subchapters compiled into one document. This was done so that we could include as many different techniques from the procedure of making various pyrotechnic articles as possible without having any unnecessary or repetitive parts. The techniques selected were based on how exclusive they were to pyrotechnics: we aimed to select those which would only be familiar to practising pyrotechnicians, for two reasons.

The first reason was that these were more likely to contain rarer, more arcane terms, which belong to "deep terminology" rather than "surface terminology". Our aim with this was to demonstrate the difference between two kinds of pyrotechnic terminology: consumer-related and production-related terminology. The former is rather well-established in Hungarian as it relates to the commercialization, installation, and use of various pyrotechnic articles, containing the names of common pyrotechnic products (both from classes I–II, the ones accessible to the general public, as stated in [X], and classes III–IV, including T I–IV class pyrotechnic products, the use of which is limited to trained professionals, as stated in [X]). Our aim was to demonstrate how production-related terminology is almost non-existent (or at least not officially established) and that only by having had experience in the manufacture of fireworks can one correctly comprehend what these terms refer to and either find their TL equivalents in lingo<sup>1</sup> or coin new, adequate TL equivalents for them.

The second criterion was that the text must be from a manual or in guidebook which details the production of pyrotechnic devices step-by-step. The reason for this is that certain crucial operations (e.g. the correct pinching of paper at the end of paper tubes) require detailed description of the operation, one which the reader can easily visualize in order to correctly replicate. We intended to test whether the translator was content with translating only the meaning of the

---

1 As stated previously, fireworks production is currently non-existent in Hungary or in areas whose residents speak Hungarian as their native language – officially. Suggesting that the translator should turn to lingo for answers, seems contradictory; however, it can easily be explained by the fact that (despite legal prohibitions) there are groups of people who practise fireworks production as a hobby and have developed active platforms for interacting with each other (e.g.: [X]). They are the ones who coin new terms in Hungarian, and, should the production of pyrotechnic articles become an active branch of the Hungarian industry, they will most likely be the first generation of shop-owners, designers, and manufacturers. The lingo within these individuals, who often refer to themselves as "hobbyists", is rather extensive and should be the first option to turn to in the efforts to create and establish a terminology for fireworks manufacture in Hungarian.

sentences themselves or whether they would put in the effort to interpret these instructions fully and provide a translation which is not only linguistically and grammatically correct but one that makes it easy for the TL reader to visualize the techniques described in Weingart's book (some of which are quite delicate).

### **About the Subject**

Choosing the subject for the experiment had a few important criteria. First and foremost, an experienced translator was required, one with more than three years of experience, and currently employed in the profession (either employed by an agency or self-employed as a freelancer). The second was that they must have had no hands-on experience with pyrotechnics since the aim of our experiment was to observe whether the production of a correct and usable translation was possible without technical expertise in the field. The translator was aware of being part of an experiment and participated willingly. Their only request was that their identity should remain hidden so that the experiment's outcome would not affect their reputation in any way.

The translator had been employed at a translation agency (the name of which shall be hidden as well for reasons stated in the previous paragraph) for four years; however, they have been working in the field for approximately six years now. The translator has a CAE Language Proficiency certificate and has been working as an authorized translator since 2016. We decided to conduct the experiment with only one translator and only one sample text due to the nature of the experiment being more or less exploratory: our primary aim with it was to test whether this area of translation studies is worth investing more serious research and more extensive funds into. Should the translator provide an adequate TL version of the sample text, our hypothesis was likely to be proven false. However, a badly translated text could indicate that this topic is worth exploring, even though one poorly translated sample text from one translator is hardly proof of anything. Our plan for further, more extensive and in-depth research is described in the *Results* section of this paper.

### **Analysing the Results**

Mistakes made by the translator were sorted into two main categories: incorrect/improper use of terminology and issues of language use or contextual incoherence. The former category was further divided into the following categories:

- marginal mistakes,
- vague/ambiguous translation,
- wrong terms.

The category concerning issues of language use bears little relevance to this study since issues of this kind (like the incorrect use of the Passive Voice in the TL text) were not overly common and have little to do with pyrotechnics.

Overall, the translator made a total of 39 mistakes; note that only the different types of mistakes were counted since the number of times the mistake was made during the translation is directly influenced by how many times a certain problematic term or grammatical construction appears in the SL text. 6 of these were marginal, 10 were ambiguous, 12 were completely wrong, while on 11 occasions the translator used grammatically incorrect or logically incoherent structures.



Figure 1. Mistakes

The table in the *Appendix* shows every term mistranslated by the translator (Column 1), their incorrect translations (Column 2), and the suggested alternatives (Column 3). The data provided by the analysis shows that the translator’s solutions to the problems presented by the technical text (such as untranslatability, for example) are mostly inadequate and also suggest difficulty with translating the specialized language used by instruction manuals – however, in the following subchapters, mistake types will be discussed at greater length.

Providing Alternatives

Pointing out mistakes in the translation without providing an explanation to why these solutions are incorrect is just as easy as it is pointless. We used two methods to find/propose (more) adequate TL terms for the mistranslated ones. Our first option was technical jargon. We turned to online platforms where those who practise pyrotechnics as a hobby communicate with each other since they already have some semblance of a Hungarian technical jargon for the field. The only issue with this was that most of them have learnt their hobby from English sources, and those who have not were taught by more experienced



members, whose knowledge of the subject also came from said sources. Since in the technical fields language is more of a tool than a separate entity, people who practise pyrotechnics as a hobby usually just resort to using English terms instead of bothering to come up with Hungarian alternatives.

Where trying to find alternatives in technical jargon did not prove useful, our second option was proposing new terms. Proposed terms are either translations of the original (in a manner that the term clearly reflects the concept which it denotes) or coined words. We tried to resort to term coining as little as possible due to the many considerations which need to be taken into account in order for the new term to be easy to introduce into the Hungarian language. Only one case required term coining.

## Results

### *Marginal Mistakes*

The translator made 6 marginal mistakes in his work. One or more of the following criteria had to be fulfilled for a mistake to be classified as marginal:

- The TL term is not explicitly incorrect; however, lingo/specialized jargon users have already established a more suitable TL term for the concept.
- The term requires extra deduction to understand but more or less reflects the original concept.
- The term definitely conveys the proper meaning for a person well-versed in the discipline of pyrotechnics; however, less advanced or beginner readers may interpret it differently.

It must be pointed out that marginal mistakes are the rarest of the three types (not including issues of language use), 6 out of 39. Also, most of these terms are not exclusive to pyrotechnics; there are overlaps between pyrotechnics and other branches of industry such as woodwork or the art of papier-mâché – an important remark we will need later. If a TL term could not be found in any dictionary related to pyrotechnics, a proposed term was used from the Hungarian technical jargon related to pyrotechnics.

One of these mistakes is the translation of the term *former* (noun), which refers to a cylindrical object made out of wood, which is used in manufacturing the core of cylindrical shells. Although the term proposed by the translator (*formáló*) does convey the meaning of the SL term to a degree, there exists a better equivalent in Hungarian specialized jargon: *sablon*. The word *sablon* (template, mould) means a tool which is used to simplify the production of simple objects, which still requires manual labour. A case former's main advantage is that by using the same lengths of paper, the technician achieves a constant wall-thickness and diameter in shell casings instead of designing and manufacturing each one by one. The word *formáló* (former, “the one which forms”) suggests a

machine, which does most of the “forming” autonomously, with minimal input from the technician; hence, the word *sablon* is more adequate to describe this simple tool.

All marginal mistakes can be seen in *Table 1* below.<sup>2</sup>

**Table 1.** *Marginal mistakes*

<b>Marginal Mistakes</b>		
<b>SL term</b>	<b>Used by translator</b>	<b>Correct/suggested TL term</b>
Former	Formáló	Sablon
Heavy (paper)	Nehéz (papír)	Kemény
Spherical shell	Gömbölyű (löv)	Gömb-bomba
Piped match	Csővázas gyújtó	Stoppin
Priming	Alapozás	Feltüzelés
Preparation	Előkészítés	Utolsó simítások

## Ambiguous translations

There are slightly more terms (10, to be exact) which belong to this category, and, as the first category suggests, they are more exclusive to pyrotechnics. Again, this is an important remark as none of them are used in disciplines other than pyrotechnics or those somewhat related to it (like military pyrotechnics or the technology of artillery).

For the terms and their translations, see *Table 2*.

**Table 2.** *Ambiguous translations*

<b>Ambiguous Translations</b>		
<b>SL term</b>	<b>Used by translator</b>	<b>Correct/suggested TL term</b>
Shell	Lövedék	Bomba
Break	Törik	Bont
Mine	Akna	Csillagagyú
Head	Fej (korong)	Vég/Korong
Fuse	Kanóc	Spolette/Spoletta
Bursting Charge	Robbanó töltés	Bontótöltet
Propelling Charge	Hajtó töltény	Vetőtöltet
Gerbe	Szikrázó petárda	Szikraszökőkút
Nosing	Ütköző	*paraphrasing required*
Lance	Oxigéncső	Fáklya/Fáklyácska

2 Suggested correct alternatives found on the websites [X].

A term may be considered ambiguous if it fulfils one or more of the following criteria:

- The TL term is too vague/not specific enough;
- The TL term refers to a similar device in another discipline.

One of the most difficult tasks was to differentiate between wrong and vague/ambiguous terms since, by nature, a term should be clear and specific, referring to one concept and one concept only within a certain field of knowledge; therefore, any term which fails to do so should be classified as wrong. However, the basic difference between wrong terms and vague/ambiguous ones was that in the case of vague terms some kind of reasoning on the translator's part could be discovered as to why that certain word was chosen, whereas in the case of wrong terms it was obvious that the translator did not know the concept behind the term and resorted to inserting the first or the best word a dictionary provided.

As was the case with marginally mistranslated terms, only one of the ten will be examined: *mine*. To explain why this translation classifies as ambiguous, the meaning of the term in the original context needs to be pointed out: the term *mine* refers to a particular kind of pyrotechnic device called a *starmine* (or *starmine*), which shoots a colourful effect of sparks and stars upwards, similarly to the way a military landmine does. However, while both may be denoted with the same shortened term *mine*, their translations are different: one of them refers to a harmless pyrotechnic device (starmine, Hu. *csillagagyú*), while the other one to a lethal anti-personnel device (land mine, Hu. *taposóakna*). The translator used the term *akna* in the TL text, which implies a reference to the military device rather than the firework. Since both devices function in an essentially similar way, the reasoning behind the term is not entirely faulty; however, it must be noted that Weingart uses the short form of the term (*mine*) to refer to the firework, so it may be that the translator simply used the first result for the term in a dictionary remotely related to pyrotechnics – this would be the Hungarian term *akna*, which is, however, not among one of the first translations provided. In most contexts, the term *mine* refers to either the Hungarian possessive pronoun *enyém* (prn. *mine*) or the noun *bánya*, *akna* (noun *mine*, *mineshaft*).

### Incorrect Translations

This segment contains translations which are completely incorrect and refer to completely different concepts than the ones in the SL text. Some of these are word-for-word translations, while others are so far from the SL concept that it is impossible to reverse engineer the translator's method to find them. The following criteria needed to be fulfilled for a translated term to classify as wrong:

- The TL term is a good lexical equivalent of the SL term; however, it points to something entirely different (the term *head*, Table 3).

- The term is logically incoherent (in case of compound terms – the term *propelling charge*, Table 3).
- The term refers to an entirely different concept from a different field of knowledge (sharing no similarities with the TL concept – see the term *nosling*, Table 3).

Differentiating between vague and wrong terms was no easy task: basically, any term that could not be categorized as neither marginally correct nor vague was classified as wrong, which usually involved the translator completely missing the SL concept. This resulted in the addition of unnecessary terms where synonyms of the same term were involved, completely incoherent compound terms from word-for-word translation, introduction of TL terms which mean something completely different in an unrelated field of knowledge, and translations where a term was translated as a lexical element which is part of the LGP but has no function as a term in the specialized TL.

It is also worth pointing out that completely mistranslated terms make up the majority of the mistakes, 12 out of a total of 39, and also they are the terms most exclusive to pyrotechnics (see Table 3), with one exception, a type of paper (bogus paper or bogus board), which is a type of low-quality paper used for fireworks manufacture in the USA.

**Table 3.** *Incorrect translations*

SL term	Incorrect Translations	
	Used by translator	Correct/suggested TL term
Round (shell)	kör forma	gömb-bomba
Can Shell	Töltény	Hengeres bomba
Casing	Tartály	Köpeny
Heavy	Nehéz (lövedék)	Kemény (köpeny)
Canister shell	Kartács	*unnecessary term*
Breaking charge	Robbanó töltény	Bontótöltet
Paste	Paszta	Csiriz
Bogus-paper	Hamis karton	Bogus-karton
Bogus-tube	Hamis cső	Boguskarton-cső
Matching	Gyújtás	BM-feltüzelés/Kibritelés
Roman Candle	Fénycső	Római-gyertya
Ball	Labda	Lövés/Lövet

We would like to highlight the case of the term *canister shell*. This is one of the most common types of professional pyrotechnic products, not easily accessible to a member of the general public (in some cases not at all) due to the amount of low-explosive materials (like black powder and different types of flash powder) they contain. In this case, we also examined the most likely way

a shell manufactured based on these faulty instructions would behave once the fuse was lit as well as the damage it would inevitably do to spectators watching the fireworks display.

The translator rendered the SL term as *kartács*, which is a type of cannon shot used during the Civil War in America. The definition of canister shots is as follows: “[A canister shot] is a canister filled with small iron balls that when used at close range acts as a giant shotgun. Canister shot is used against infantry and cavalry at close range. It is generally only used as a last ditch effort when the gun is about to be attacked. Cannons can be loaded with double canister which multiplies the shotgun effect against the target.”

The most obvious assumption would be that a shell manufactured based on the instructions in the incorrectly translated Weingart-text would be filled with lead balls instead of fireworks stars. Using 10 mm diameter lead balls as projectiles and considering the speed at which they are propelled to be equal to the muzzle-velocity of an 18<sup>th</sup>-century duelling pistol (which uses the same formula and grain of black powder as a 3” can shell), we were able to solve the angled launch from uneven ground problem by plugging the data into the appropriate equation of motion ( $d = v_o t + d_o + \frac{at^2}{2}$ ). This gives us that such a shell would be lethal to anyone standing closer than 6 347.25 meters (roughly 6 kilometres) to the display. Considering that the minimum safety distance for 3” shells is 190 m (cf. Display Fireworks Manual, 2010), all spectators would be in mortal peril.

## Conclusions

Our research does not directly prove that translating technical texts related to pyrotechnics is impossible without either proper theoretical or hands-on experience in the field (nor was it its aim to), yet we firmly believe that the lack of such experience is a serious detriment to the quality of the translation from a technical point of view.

The mistake pattern (i.e. the ratio of the different types of mistranslations) suggests a direct correlation between the level of technicality of the terms and how difficult they are to translate or to propose equivalents for them in the target language. The more exclusive a term is to the field of pyrotechnics, the less likely the translator is to find its proper equivalent or come up with an adequate proposed term. This is explained by the fact that the more technical a term is, the deeper the required level of understanding necessary for translating it gets; in other words, the less likely the translator is to understand the concept behind the term, the more likely they are to mistranslate it.

The analysis of the hypothetical situation in which a product is constructed following faulty instructions points out that quality assurance is necessary not

only to protect the translator's reputation and to ensure that the client is satisfied with the finished product. It serves to ensure that those using the book as a guide to produce products containing explosive materials are not putting at risk their own corporal integrity or that of future consumers of the product.

As an initiative for further research, it would most certainly be beneficial to have the entire book translated, possibly by multiple translators, and compare their versions of the TL text. This would provide us with relatively clear insight into the strengths and weaknesses of each group, while the resulting learner corpus could be used for further research – coining new terms, examining different solutions to different problems, etc.

Continuous research in the field – with the addition of new books, possibly in other languages as well – could eventually provide us with enough data to compile a fully useable, expandable term-base with a very solid core, thus laying the foundations for a new specialized language: the Hungarian specialized language for pyrotechnics or fireworks manufacture.

## References

BOWKER, L.–PEARSON, J.

2002. *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*. London: Routledge.

CABRÉ, M. T.

1999. *Terminology. Theory, Methods and Applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

2010. Terminology and Translation. In: *Handbook of Translation Studies*. Vol. 1, 356–365. Barcelona: Pompeu Fabra University.

DISPLAY FIREWORKS MANUAL

2010. Natural Resources Canada. [https://www.nrcan.gc.ca/sites/www.nrcan.gc.ca/files/mineralsmetals/pdf/mms-smm/expl-expl/pdf/fireworks\\_e.pdf](https://www.nrcan.gc.ca/sites/www.nrcan.gc.ca/files/mineralsmetals/pdf/mms-smm/expl-expl/pdf/fireworks_e.pdf) (last accessed on 30 March 2018).

DOUGLAS, D.

2000. *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

HUTCHINSON, T.–WATERS, A.

1987. *English for Specific Purposes. A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

KLAUDY, K.

1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.

PAVEL, E.–RUCAREANU, C.

2001. *Introducere în terminologie. Noțiuni fundamentale*. Bucharest: Academia Română, Editura Agir.

POSTOLEA, S.

2016. Translation Patterns at Term Level. Iași: Institutul European.

THELEN, M.

2015. The Interaction between Terminology and Translation (Or Where Terminology and Translation Meet). *Trans-Kom* 8(2): 347–381.

WEINGART, G. W.

2001. *Pyrotechnics*. Radolfzell: Books on Demand GmbH.

### Online References

[https://pyrocenter.hu/search/search.php?searched\\_expression=sablon&where=entries&accuracy=snippet](https://pyrocenter.hu/search/search.php?searched_expression=sablon&where=entries&accuracy=snippet) [Last accessed on 16.10.2018.].

[https://pyrocenter.hu/search/search.php?searched\\_expression=csillag%E1gy%FA&where=entries&accuracy=snippet](https://pyrocenter.hu/search/search.php?searched_expression=csillag%E1gy%FA&where=entries&accuracy=snippet) [Last accessed on 16.10.2018.].

<http://pyromaster.pyroprojektek.org/html/2.html> [Last accessed on 16.10.2018.].

<https://salazarpackaging.com/all-about-industrial-tissue-recycled-kraft-bogus-and-indented-bogus-papers/> [Last accessed on 16.10.2018.].

<https://www.civilwaracademy.com/civil-war-artillery> [Last accessed on 16.10.2018.].

## Appendix

Marginal term			
	SL Term	Used by transl.	Substitute
1	Former	Formáló	Sablon
2	Heavy (paper)	Nehéz (papír)	Kemény
3	Spherical shell	Gömbölyű (löv)	Gömb-bomba
4	Piped match	Csővázás gyújtó	Stoppin
5	Priming	Alapozás	Feltüzelés
6	Preparation	Előkészítés	Utolsó simítások

Ambiguous term			
	SL Term	Used by transl.	Substitute
	Shell	Lövedék	Bomba
	Break	Török	Bont
	Mine	Akna	Csillagagyú
	Head	Fej (korong)	Vég / Korong
	Fuse	Kanóc	Spolette
	Bursting Charge	Robbanó töltés	Bontótöltet

<b>Ambiguous term</b>		
<b>SL Term</b>	<b>Used by transl.</b>	<b>Substitute</b>
Propelling Charge	Hajtó töltény	Vetőtöltet
Gerbe	Szikrázó petárda	Szikraszökőkút
Nosing	Ütköző	*paraphrasing*
Lance	Oxigéncső	Fáklya/Fáklyácska

<b>Wrong term</b>		
<b>SL Term</b>	<b>Used by transl.</b>	<b>Substitute</b>
Round (shell)	kör forma	gömb-bomba
Can shell	Töltény	Hengeres bomba
Casing	Tartály	Köpeny
Heavy	Nehéz (lövedék)	Kemény (köpeny)
Canister shell	Kartács	*unnecessary term*
Breaking Charge	Robbanó töltény	Bontótöltet
Paste	Pasztta	Csiriz
Bogus-paper	Hamis karton	Bogus-karton
Bogus-tube	Hamis cső	Boguskarton-cső
Matching	Gyújtás	BM-feltüzelés
Roman Candle	Fénycső	Római-gyertya
Ball	Labda	Lövés/Lövet

<b>Issues of Language Use</b>
„többet tartalmaznak”
„több vastagságú papírral”
„Vegyen”
„vastag csiriz”
„vágjon”
„főlöszleg ragasztóval”
„ragasztó elhelyezkedett”
„egyenlő méretű kiugrót”
„a belsejét jól megragasztjuk”
„leplezzen ki”
„Helyezzen bele [...] hajtsuk rá”





# **AN ANALYSIS OF BILINGUAL INTERPRETER TRAINING**

## **Introduction**

The aim of this paper is to discuss issues related to the bilingual mind, define bilingualism starting from the various linguistic approaches and building in sociolinguistic, psycholinguistic elements as well as the theory of languages in contact. After having defined bilingualism, we will narrow it down to interpreters who could be called the “perfect” bilinguals given their social background and consciously cultivated language knowledge. The rules of interpreting and the directions which one can interpret into have been made up considering both the native and the cultivated language skills. The literature in the field backed up by the websites of different institutions as well as personal examples will all contribute to drafting a clearer image of this linguistic sector. The paper shall also draft a short SWOT analysis regarding this segment of the market, with a focus on Transylvanian bilingual interpreters.

## **1. Bilingualism**

Bilingualism is both a psycholinguistic and a sociolinguistic phenomenon; it is also a branch of linguistics that studies the phenomenon bearing the same name, a discipline; it is a social science featuring its own object of study, its own objects, methods, and research approaches (Szasz 2014: 72).

As a phenomenon, bilingualism means the simultaneous mastery of two language codes. According to some authors, bilingualism means knowing the second language at the same degree of proficiency as the first/native language (Bloomfield 1933/1958: 50). According to Uriel Weinreich (qtd in Barta 1999: 36), the bilingual individual uses two languages alternatively in his/her everyday communication; s/he regularly uses the two languages because s/he needs the two codes in everyday environments.

Bilingualism is a psycholinguistic phenomenon as the brain of the bilingual individual is bilingual, irrespective of how and when s/he acquired the second language. In any way, learning another language implies intellectual effort as well as talent to some extent (Szász 2014: 72). The acquirer will experience the

effort at various degrees at different ages. The age of acquisition and the degree of proficiency are the criteria based on which bilingualism is categorized.

Literature makes several distinctions and classifies individual bilingualism into several categories according to the criteria indicated above, as follows: true or early bilingualism (simultaneous or successive) also called compound bilingualism (Lambert 1978: 137), late bilingualism, additive and subtractive bilingualism, and passive bilingualism. However, there are several other classifications depending on the authors' approaches (Szász 2006: 45).<sup>1</sup>

The first category is the type of bilingualism we are interested in, and we shall use the above terms interchangeably in tackling the subject of bilingual interpreters. **Early bilingualism** refers to the time of language acquisition. Early bilinguals acquire the language in childhood. The languages can be acquired simultaneously, which generally produces a strong bilingualism, called additive bilingualism. This also implies that the child's language development is bilingual, i.e. s/he has two native languages. Successive early bilingualism refers to a child who has already partially acquired a first language and then learns a second language early in childhood (for example, when a child moves to an environment where the dominant language is not his/her native language). This generally produces a strong bilingualism, but the child must be given time to learn the second language as the second language is learnt at the same time as the child learns to speak. In our opinion, this bilingualism can be considered genuine, effortless bilingualism. Although the concept of "critical age" (Lenneberg qtd by Palea 2015: 429) at which a language should be acquired in order for the individual to reach a certain degree of proficiency and eventually bilingualism has become obsolete, researchers have found other factors that trigger apparently effortless language acquisition in children. Children can spend more time and effort on learning than adults; their motivation to fit in is much higher, and the habits of pronunciation and grammar of their first language are less deeply ingrained and thus easier to overcome.<sup>2</sup> According to the same researchers, these factors are not in direct relation to the phenomenon of the "critical age". However, these factors facilitate language learning at an early age. Thus, the earlier one is exposed to a language, the higher the likelihood of him/her to become eventually bilingual (DeKeyser 2012: 443).<sup>3</sup> Most studies deal with L2 acquisition in a naturalistic context. This article also considers bilingualism possible only in such a context, that is, bilingualism can be achieved if the child is immersed or at least has some realistic contact with both cultures. Another prerequisite is that his/her linguistic "education" should consciously be guided. Thus, the child shall not only be bilingual but also bicultural.

1 For further classifications, see also: <https://www.onehourtranslation.com/translation/blog/being-bilingual-types-bilingualism>.

2 See: <https://theconversation.com/at-what-age-is-it-easiest-to-learn-a-second-language-53840>.

3 See the study: *Age Effects in L2 Grammar Processing as Revealed by ERPs and How (Not) to Study Them*, at: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371%2Fjournal.pone.0143328#pone.0143328.ref001>.

**Late bilingualism** refers to when an individual learns a second language after the age of 7. It implies consecutive learning and that the individual uses his language learning skills or experience to learn the second language. There are several examples of late bilinguals who worked and wrote in the second language they learnt at a later age (Grosjean 2008: 152). The degree of achieved proficiency and whether or not one can become bilingual at any point in life varies greatly and depends on the individual (Palea 2015: 428). Moreover, all learning gets harder with age, and language learning is no exception to the rule.

As mentioned, becoming bilingual at any age involves meeting a set of criteria as far as language mastery is concerned. One can be born bilingual and acquire two languages at the same time or learn L2 at a later age. In the first case, we can call it acquisition in the strict sense (Leedom Shaul 2014: 24), whereas in the latter case we can call it L2 learning, normally taking place in the target language community, generally leading to bilingualism. However, the perfect balance between the two languages, i.e. the same degree of mastery, is rather difficult to quantify.

The other criterion based on which bilingualism can be classified is the mastery of the language, the speaker's proficiency in the languages.

Canadian researcher Wallace Lambert created the terms **additive** bilingualism, which refers to individuals who have acquired the two languages in a balanced manner. The effects of additive bilingualism are most often positive as it is the result of considerable intellectual effort (Szász 2006: 302). On the other hand, **subtractive** bilingualism refers to the situation where an individual has learnt the second language to the detriment of the first language. In this case, mastery of the first language decreases, while mastery of the other language (usually the dominant language) increases. Besides the linguistic consequences, this process will lead to identity-related issues and eventually to acculturation. In both types of bilingualism, the two codes influence each other to a certain extent. The interrelationship and its extent depend on several cognitive and environmental factors.

Some authors are more permissive when it comes to language mastery and consider **passive bilingualism** as bilingualism (Sala 1997: 322, Barta 1999: 34). This refers to being able to understand a second language without being able to speak it. For instance, Canadian children who respond in a relevant way in English when they are addressed in French could become passive bilinguals as their mastery of oral expression in French decreases.

In all categories of bilingualism, there is a certain extent of intellectual effort involved as mentioned above (Szász 2014: 72). As acquisition is apparently effortless at an early age, early bilinguals have an advantage over late bilinguals whose language learning/acquisition takes place in a more conscious manner and consequently with more effort involved. In this latter case, the language structures of the individuals' native tongue partly help but also partly disturb the

expression in the second language, this interaction leading to interference and language transfer phenomena, which we shall not deal with.

## 2. Interpreting

The interpreter's job is to verbally convey meaning, mediate and transfer ideas in a continuous flow between two monolingual individuals (Szász 2016: 20). It can be done in simultaneous or consecutive mode, or it may refer even to sight translation in some cases. Interpreters usually interpret between a combination of two active languages they master, from which one is their native tongue (language B → language A and language A → language B) (Koszta 2013: 3).

The European Commission's Directorate General for Interpretation has got a set of rules regarding the interpreters' linguistic combinations.<sup>4</sup> These rules are based on criteria such as proficiency, native language, acquired language, or passive language knowledge. They set forth that conference interpreters work from their passive languages into their active language. All interpreters must have at least one A language, which can be their native tongue or another language strictly equivalent to it. According to the same source, some interpreters can have a second active language. Furthermore, an interpreter's B language is other than the native tongue, of which the interpreter has a perfect command and *into* which he/she works from one or more of his/her other languages. The interpreter's proficiency level in this case must be C1 (Cornea 2011: 242). Although according to this definition language B seems to be hairsbreadth close to the interpreters' native language, Clare Donovan states that "language B is less versatile and less flexible than language A by definition"<sup>5</sup> (Godijns 2005: 195). In a plain translation, this means that the interpreter is less spontaneous in the B language he/she masters.

In the same line, the Directorate General for Interpretation defines the interpreters' C language as a language they can understand and work from into their A language.<sup>6</sup>

As one can notice, the Directorate General for Interpretation uses the term "native language" cautiously, rather preferring the phrase "active language" or "A language". It emphasizes the A language as a mother tongue or equivalent language and introduces the phrase "second active language", which in our context can be viewed as the mastery of two languages in almost the same balanced manner.

4 <https://aiic.net/page/1403/how-we-work/lang/1> and [https://ec.europa.eu/info/departments/interpretation/conference-interpreting-types-and-terminology\\_en](https://ec.europa.eu/info/departments/interpretation/conference-interpreting-types-and-terminology_en).

5 Clare Donovan quoted by Godijns.

6 For a similar approach, see the website of the International Association of Conference Interpreters: <https://aiic.net>.

In the same line of ideas and based on the above definitions of bilingualism, only the interpreters mastering two A languages can be called bilingual interpreters in the strict sense of bilingualism.

An example in this sense is Jenny Sigot Müller's diary, in which she speaks, among others, about her early-life goal of becoming bilingual. The Swiss interpreter makes two key references about it in her book titled *Entre deux voix*: first, she mentions one of her fellows who was born and raised bilingual, which is obviously important for the author, and, second, she refers to bilingualism when telling the background story of the moment in time when she decided to become an interpreter. Having an undoubtedly remarkable language proficiency did not equal being bilingual for her, nor for her colleagues. She considered not being bilingual as a drawback which she had to surmount by hard work in order to become a professional in Switzerland<sup>7</sup> (Sigot Müller 2012: 85). Her aim was to become an interpreter despite the hard work it involved, as she put it: "so that no one can tell where I come from" (Sigot Müller 2012: 88). She does not use the terms "language A" or "language B" or any other degree of proficiency, targeting rather bilingualism irrespective of the effort it may require. Interpreting is a skill that she learns in time, but her other goal is to become a truly bilingual interpreter.

In order to better clarify the terminology we use, we have also carried out an empirical web search, which could have confirmed or invalidated our idea about bilingualism and bilingual interpreters. In opposition to the definitions given by linguists as well as our own definition of bilingualism, we have found that the term "bilingual interpreter" is not used in its strict sense, nor does it imply second active language mastery, being strictly limited to a certain linguistic proficiency in language B. On English language websites, the term "bilingual interpreter" is used to make the distinction between "sign language interpreters" and interpreters between two natural languages irrespective of their degree of proficiency.

### 3. SWOT Analysis

The SWOT analysis, a.k.a. the SWOT matrix, is an acronym for *strengths*, *weaknesses*, *opportunities*, and *threats*, originated in the 1960s and coined by Albert S. Humphrey, an American business and management consultant specialized in organizational management. It is mostly used in management, sales, customer service, game theory, and strategies, but one can find it highly useful in other fields, too, since it can be generally applicable, as it is apparently a simple theory. It is used to evaluate the four attributes mentioned above, which are involved in a given project. In the light of the first two chapters, we shall use the SWOT analysis in order to illustrate the rather obvious benefits

---

7 French original: "Vous n'êtes pas bilingue, ce sera difficile".

of establishing an interpretation training programme for bilinguals in Romania, taking advantage of the degree of language mastery potential interpreters have.

The SWOT analysis for each section or attribute is based on a set of questions. The right questions should be asked in order to reach an objective outcome. Sample questions can be found in the related literature, offering guidelines that would allow the users to develop them more depending on the objective they set. Asking the right questions will help produce a valuable outcome.<sup>8</sup> After completing the analysis, one should set an objective in order to ensure that it is achievable in the current conditions and environment.

We have started our SWOT analysis by considering the traditional SWOT matrix that we shall illustrate below:

	Helpful to achieving the objective	Harmful to achieving the objective
Internal origin (attributes of the organization)	Strengths	Weaknesses
External origin (attributes of the environment)	Opportunities	Threats

**Figure 1.** *SWOT analysis*

We have also applied the standard questions, which are relevant and applicable to interpreter training in order to determine whether our objective is reachable. In our case, the objective is the establishment of an institutionalized interpreter training facility that would allow native Hungarian interpreter training in Romania, harnessing thus the advantage that bilinguals mean in this area.

In the following paragraphs, we shall answer some of the specific SWOT analysis questions relevant for our goals, using the standard business and marketing terminology. We shall deal with each set of questions separately, trying to offer a comprehensive answer for all of them.

#### Strengths

What advantages does your project have?

What do you do better than anyone else?

What is unique in the project?

What do people in your market see as your strength?

<sup>8</sup> More detailed explanations on the matter are available at: <https://www.sri.com/sites/default/files/brochures/dec-05.pdf>.

The reason why we have focused on the institutions in Transylvania is because we consider that Transylvania could deliver the perfect bilingual interpreters both for the local and the international market. Given that Transylvania is an ethnically mixed geographical area, there is a high number of born bilinguals (especially Romanian and Hungarian) raised with two native languages. The prerequisite of cultural immersion exists as the native Hungarians are in permanent contact with Romanian language and culture; consequently, all the prerequisites of bilingualism are met, having the two languages (Romanian and Hungarian) in contact (Szász 2008: 186). The same can also be valid for individuals born in bilingual Romanian-German/Hungarian-German families or schooled in German bilingual schools.

Although there is a vast pool of bilingual or potentially bilingual students, none of the above departments – except for Sapientia – include Hungarian as a working language (Fazakas 2015: 154). What is more, the majority of students attending the aforementioned programmes are Hungarian natives for whom Hungarian is language A; so, they should learn first how to interpret and translate into their native tongue. The universities disregard this key aspect in interpreter and translator training. Thus, the students are supposed to interpret and translate into their B language,<sup>9</sup> which can be Romanian in the best case scenario. If so, they can become bilingual in time with constant effort and sufficient language exposure. However, there are cases in which their language B is English (or another foreign language) rather than Romanian. Irrespective of the case, these students are compelled to work between two foreign languages. After graduating from university, they will face a market which will force them to continue with this practice without settling for a less than perfect performance (Koszta 2013: 7).

The second group of potentially bilingual interpreters is the group of German bilinguals, for whom the situation is somewhat similar to the situation of Hungarian students/professionals. Given the students' various levels of language proficiency at university, the training programmes rather focus on German as a foreign language without envisaging the possibility of creating smaller groups of perfectly bilingual students with whom the approach in teaching interpretation and translation would obviously be different.

Provided they have the skills required for an interpreter, both categories of students have all the features and prerequisites needed to make the perfectly bilingual interpreter.

This offers an advantage over other institutions who train interpreters that are non-native speakers of the studied languages. This is what the uniqueness of the endeavour is as it can offer bilingual interpreters competitiveness on the local market. On the level of individuals, bilingual (Hungarian-Romanian-German) natives can set off their carrier with equal chances of becoming competitive both locally and on the Hungarian or German labour market.

---

9 Reference level C1.



### Weaknesses

What could you improve?

What should be avoided?

What are others likely to see as your weakness?

Empirical teaching experience shows that the biggest weakness in this case would be the lack of Hungarian (or German) native interpreter trainers with the necessary formal interpreter training and the required teaching skills. The human resources are missing from this perspective, while there is still a potential pool of students who will take up this major. As this seems the biggest weakness of the entire endeavour and could also be perceived as a weakness by other institutions, it would be the first to overcome if such a programme were established.

### Opportunities

The questions in all SWOT analyses hover around the following two questions:

What good opportunities can you spot?

What interesting trends are there?

In all cases, mother-tongue higher education is necessary in order for the potential interpreters to reach a competitive proficiency level on the local and European market. They would clearly have an advantage over the other interpreters as their bilingualism is an ace up the sleeve in the professional context. As there is an obvious need for conference interpreters on the local market, this opportunity can benefit both the individual and the institution. This is an opportunity for interpreters that would highly justify the establishment of the programme.

### Threats

The last criterion of the SWOT analysis refers to the threats and implies answering the following questions:

What obstacles are there?

What are your competitors doing?

What threats could harm the project?

As the threats must be considered seriously whenever establishing a new academic programme, we shall address each of the previous questions separately.

The obstacles are objective, i.e. infrastructure, subjective, i.e. institution, and individual-related. The infrastructure as well as the lack of human resources can be classified as both weaknesses and threats of the programme. They pertain to the objective side of the threats since individual will and capacity cannot influence, change, or alter them. The subjective side refers to the will of individual decision makers regarding the establishment of such a programme.

According to official data, the training of translators and interpreters in Romania is organized in two different types of departments established at various faculties within several universities: departments of applied modern languages

and departments of translation and interpreting studies. We shall include a short list of the departments for training interpreters and translators: 1. “Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca – Faculty of Letters – Department of Applied Modern Languages; 2. The West University of Timișoara – Faculty of Letters, History and Theology; 3. “Transilvania” University of Brașov – Faculty of Letters – Department of Theoretical and Applied Linguistics; 4. “Vasile Goldiș” Western University of Arad – Faculty of Humanities, Political and Administrative Sciences; 5. “Lucian Blaga” University of Sibiu – Faculty of Letters and Arts; 6. “Petru Maior” University of Târgu Mureș – Faculty of Sciences and Letters; 7. North University of Baia Mare – Faculty of Letters; 8. “1 Decembrie 1918” University of Alba Iulia – Faculty of History and Philology; 9. Sapientia Hungarian University of Transylvania – Faculty of Technical Sciences and Humanities of Târgu Mureș (Fazakas 2015: 148). We have listed only the institutions in Transylvania in order to highlight one of the key deficiencies and connect it to the aspects dealt with in the previous subchapters. These universities offer both BA and MA degrees in the field. Their educational offer and linguistic combination is manifold (Fazakas 2015: 149–153).<sup>10</sup>

As the only university offering a degree in interpretation having Hungarian as a working language is Sapientia Hungarian University of Transylvania, the competition on the academic market cannot be considered as one threatening this project but rather as an advantage in the establishment of other strong and competitive programmes.

Another threat related to the lack of training programmes in the students’ respective native languages is that these future professionals could become rather monolingual losing their skill of working into/from their native tongue as they strive to reach proficiency in language B or C and interpretation in and from these languages. The local market shows that there is a need for interpreters working in these languages, and currently the shortage of professionals leads to an imbalance between demand and offer.

In conclusion, we can state that bilingualism is the advantage and the privilege of few individuals given their cultural, educational, or personal background. The well-balanced language mastery of two A languages as well as proper training in language and interpretation and collateral skills could lead to shaping a new category of unique local and European professionals. The establishment of another training programme for Hungarian bilinguals in Transylvania can be beneficial according to the analysis we drafted above. Thanks to the pool of bilingual young individuals and potential students, the study programme can offer outstanding opportunities both for them and the establishment/institution itself. On the level of individuals, the truly bilingual

10 Normally, they all offer English (language A) in combination with a second language (B), which can be either German, French, Italian, or Spanish, and in some cases a C language that can be any of the B languages or other languages such as Russian, Portuguese, Croatian, Serbian, etc.

potential interpreters can become competitive both locally and internationally, while the institution that establishes such a training programme shall become competitive on the academic market.

## References

- BARTHA, Cs.  
1999 *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Budapest Nemzeti Tankönyvkiadó.
- CORNEA, A.  
2011 L'interprétation de conférences en Roumanie: le déficit de se trouver en cabine. *Revue Internationale d'Etudes en Langues Modernes Appliquées* 2011/4: 241–247.
- DEKEYSER, R. M.  
2012 Age Effects in Second Language Learning. In: Gass S. M., Mackey A. (eds), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge. 442–460.
- FAZAKAS, N.–SÁROSI-MÁRDIROSZ, K.  
2015 Born or Made? An Overview of the Social Status and Professional Training of Hungarian Interpreters in Romania. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 7(3): 139–156.
- GODIJNS, R.–HINDERDAEL, M. (eds)  
2005 *Directionality in Interpreting. The 'Retour' or the Native?* Gent: Communication and Cognition.
- GROSJEAN, F.  
2008 *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- KOSZTA, E.  
2013 *Dificultăți de interpretare între două limbi străine*. Dissertation paper, Babeș-Bolyai University, Faculty of Letters, Cluj-Napoca.
- LAMBERT, W. E.  
1978 Psychological Approaches to Bilingualism, Translation and Interpretation. In: D. Gerver–H. Sinaiko (eds), *Language, Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press. 131–143.
- LEEDOM SHAUL, D.  
2014 *Language Acquisition vs. Language Learning*. SpringerBriefs in Anthropology, Springer International Publishing. 23–30.
- PALEA, L.-L.–BOSTINA-BRATU, S.  
2015 Age and Its Influence on Second Language Acquisition. *Revista Academiei Fortelor Terestre* 80(4): 428–432.
- SALA, M.  
1997 *Limbi în contact*. Bucharest: Editura Enciclopedică.

SIGOT MÜLLER, J.

2012 *Entre deux voix, Journal d'une jeune interprète de conference*. Sainte-Croix: Editions Mon Village.

SZÁSZ, M. A.

2014 *Toponimie din Valea Someșului Mare (de la Beclean la Dej). Studiu lingvistic*. Doctoral thesis, "Lucian Blaga" University, Sibiu.

SZÁSZ, Ș.

2008 *Interferență și transfer în bilingvismul român-maghiar din Uriu*, vol. I-III. Cluj-Napoca: Editura Clusium.

### Online Sources

BURCE, K.

2007 The Role of Bilingualism in Translation Activity. *Translation Journal* 11(1, January). At: <http://translationjournal.net/journal/39bilingual.htm>.

HUMPHREY S. A.

2005 SWOT Analysis for Management Consulting. *SRI Alumni Association Newsletter* December. At: <https://www.sri.com/sites/default/files/brochures/dec-05.pdf>.

SCHIMD, M.

2016 *At What Age Is It Easiest to Learn a Second Language?* At: <https://theconversation.com/at-what-age-is-it-easiest-to-learn-a-second-language-53840>.



# **LANGUAGE TECHNOLOGIES**



# LANGUAGE TECHNOLOGY RESOURCES AND TOOLS FOR MANSI

## 1. Introduction

Natural language processing lies at the intersection of linguistics and computer science, aiming at the automatic processing and generation of written and spoken forms of human language. One of its main objectives is to help the efficient communication between human and human or machine and human, also aiming at facilitating human work with novel technologies and services such as spellcheckers, dictation systems, etc. A further goal is to assist people with disabilities (i.e. those who have visual impairment, hearing impairment, cerebral lesion, etc., which hinders their language capacities).

Techniques and tools of natural language processing also play an important role in assisting digital humanities. For instance, preserving and supporting endangered languages has recently become a major tendency and has gained some popularity within the NLP research community. According to a UNESCO review (UNESCO 2003), 50–90% of the known languages on Earth are likely to become extinct by the end of the century; thus, any research on the unobserved aspects of endangered languages requires no further justification. Besides the importance of language documentation, the necessity of sociolinguistic or anthropological linguistic research as well as creating tools for language users and language learners is unquestionable.

The urbanization of the indigenous people of Siberia has rarely been studied from a linguistic, ethnographic, or cultural anthropological viewpoint, which calls for immediate reaction as excluding cities from fieldwork may often result in neglecting the majority of the Siberian population. This is especially true for people belonging to minorities in Russia: as for Ob-Ugric people, living in urban environment, about half of them cannot participate in linguistic and ethnographic studies (Nagy 2016). Hence, the sociolinguistic research of those languages, with special regards to their efforts of revitalization and the usage of urban language, is of utmost importance.

In this paper, we aim at offering a landscape of language technology resources and tools for an endangered minority language, Mansi. We also give a



presentation of our efforts made to provide support for the revitalization of this language and describe the available language technology tools for that purpose.

## 2. The Mansi Language

Mansi (former term: Vogul) is an extremely endangered indigenous Uralic (more precisely, Finno-Ugric, Ugric, Ob-Ugric) language in minority position, spoken in Western Siberia, especially on the territory of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug. Among the approximately 13,000 people who declared to be ethnic Mansi as according to the data of the latest Russian federal census in 2010, only 938 stated that they could speak the Mansi language, which shows a drastic decrease compared to the 2002 census figures (2,746 speakers; see *Table 1*).

**Table 1.** *Data on Mansi population*

	<b>1959</b>	<b>1970</b>	<b>1979</b>	<b>1989</b>	<b>2002</b>	<b>2010</b>
<b>Population</b>	6,318	7,609	7,434	8,279	11,432	12,269
<b>Number of speakers</b>	~ 3,820	~ 4,040	3,742	3,184	2,750	938
<b>Urban population (%)</b>				45.6%	51.8%	57.3%

The Mansi have been traditionally living on hunting, fishing, and to a lesser extent also on reindeer breeding; they got acquainted with agriculture and urban lifestyle basically during the Soviet period. Urban lifestyle gained prominent importance in the last decades. The proportion of Mansis living in large villages, towns, and cities has been constantly growing and by 2010 exceeded half of the Mansi population (57%). This tendency together with the unsatisfactory access to Mansi education and the weakening intergenerational transmission of the language makes the situation of Mansi vulnerable. Besides their scientific and academic novelty, the vulnerability of Mansi language also underlines the importance of creating computational tools for Mansi for the benefit of scholars and researchers as well as language learners and language users.

The principles of Soviet linguistic policy, according to which the Mansi literary language has been designed, kept changing from time to time. After using Latin transcription for a few years, Mansi language planners had to switch to the Cyrillic transcription in 1937. While until the 1950s the more general tendency was to create new Mansi words to describe the formerly unknown phenomena, later on, the usage of Russian loanwords became more dominant. Since the 1990s, the tendencies governing the planning of Mansi language use and language acquisition have become multisited; important differences and interferences may be observed between the different actors of language use, especially the leading specialists (mainly following the former Soviet academic policy) and the

journalists (using and promoting the language on a daily basis, with the largest number of active followers). During our work, we try to take every approach into consideration; when it is impossible to compromise (e.g. questions related to orthography), we tend to follow the examples found in the majority language use.

### 3. Mansi Corpora

In order to provide a language resource that represents the written Mansi language, we have started to create a Mansi corpus. It consists of the articles published in the Mansi newspaper *Luima Seripos* (Mansi for “Northern dawn”). The online archive of *Luima Seripos* is available on the homepage of the joint editorial board of *Luima Seripos* and the regional Khanty newspaper *Khanty Yasang*.<sup>1</sup> The Mansi texts published in *Luima Seripos* cover various topics, such as traditional lifestyle, folklore, and short biographies as well as domains of contemporary urban life.

Currently, the corpus contains issues of *Luima Seripos* from 2013 (more precisely, issues 1050–1131). The corpus consists of 520,000 tokens, converted into XML format. Cyrillic characters with diacritics, i.e. those that denote vowel length, were segmented into two characters: the vowel itself and the macron, which enables a proper display of the Unicode characters (the original website is sometimes inadequately displayed on certain machines or browsers). We have been constantly working on the extension of the corpus, and we are planning to extend it with another set of 150,000 tokens.

The following metadata are also assigned to the texts of the corpus: number of issue, date of publication, author of the article, title of the article, link to the article, and a unique identifier for each article within the corpus. Also, the XML file applies special tags for named entities, such as person names and locations, as well as embedded texts written in Russian.

As work in progress, we would like to mention that about 5,000 tokens of the corpus are being manually annotated for part-of-speech tags and syntactic structures so that later on we can test and evaluate our morphological analyser and POS tagger under development.

### 4. Mansi Morphological Analysers

Mansi is a morphologically rich language, just like other Uralic languages. Thus, its automatic morphological processing requires a properly designed morphological analyser. For Mansi, there already exists a morphological analyser

---

1 <http://www.khanty-yasang.ru/luima-seripos/archive>.

(Prószéky 2011) developed by MorphoLogic Ltd. However, it has several problematic issues with regard to contemporary Mansi language use. First, it employs Latin-based transcription used by scholars, while the Mansi orthography used by the speakers themselves is Cyrillic-based. Second, its vocabulary is based on Munkácsi's Mansi dictionary (Munkácsi-Kálmán 1986), and it was optimized for the Northern Mansi texts covered in Kálmán's *Chrestomathia Vogulica* (Kálmán 1963) and *Wogulische Texte* (Kálmán 1976), mostly collected at the end of the 19<sup>th</sup> and the first half of the 20<sup>th</sup> century. Hence, the contemporary lexicon and genres of the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries are underrepresented. Third, it is not open-source.

For all the above-mentioned reasons, we chose to create a new morphological analyser for Mansi from scratch. From among the many currently available finite-state tools, the HFST standard was chosen in order that the analyser could be integrated into the framework which is used at the GiellaTekno website. Our choice was motivated by the fact that in this way the morphological analyser can be integrated into a large system dealing with minority languages with a common interface. The files in the morphological analyser can be grouped into two categories: stems and affixes. Mansi words (stems) are given in a lexicon, together with morphological information and their Russian translations; in addition, there are morphological rules that are responsible for analysing and generating different inflectional forms of the individual stems. Furthermore, stems and affixes are organized into different files on the basis of their part-of-speech category since nouns are conjugated differently from verbs, and the whole system is easier to modify and to look through.

Our dictionary (to be described below) serves as a basis for the lexicon integrated into the morphological analyser. Nevertheless, the original paper-based dictionaries were published decades ago, which means that the lexicon cannot contain contemporary terms of vocabulary (e.g. those related to the Internet and social media). Thus, it is constantly expanded by adding novel lexical items in a semi-automatic way: the analyser is regularly run on contemporary texts, and if some of the words cannot get a proper morphological analysis their stem is added to the lexicon.

As for the morphological rules, lexical entries of Mansi were grouped into different morphological categories depending on the inflectional paradigm they belong to. For this, we relied on the descriptions found in several Mansi grammars (Riese 2001, Ромбандеева 1973) as well as on the linguistic intuitions of native speakers of Mansi.

In order to classify the Mansi stems into inflectional paradigms, we analysed the phonological structure of the words. First, we listed all the possible syllables that can occur at the beginning of the word, at the end of the word, or within words. This was an important step in establishing inflectional paradigms as in the case of nouns it is the last (two) syllable(s) that determine the quality of affixes and linking vowels, whereas in the case of verbs it is the number of

syllables and the quality of the last syllable. Then, inflectional paradigms were created for each type separately in order to be able to analyse and generate all inflectional forms of Mansi nouns and verbs. Right now, the system includes 36 nominal and 27 verbal paradigms.

Besides parts of speech that can be inflected, the morphological analyser also includes words belonging to parts of speech that cannot be inflected. For instance, adverbs, conjunctions, and interjections are also adequately recognized by the system.

Our Mansi morphological analyser will be made freely available soon within the Giellatekno infrastructure.

## 5. Lexical Resources

### 5.1. Online Dictionaries for Mansi

There are only a handful of dictionaries available for Mansi. The vocabularies collected by the early researchers of Mansi, Munkácsi's and Kannisto's works (Munkácsi-Kálmán 1986, Kannisto 2013), serve as great contributions and unfailing sources of data for researchers. Nonetheless, they are inadequate for creating computational tools that would be equally useful for researchers and Mansi language users as well partly because both dictionaries use especially detailed Latin-based script with plenty of diacritics and partly because both dictionaries incorporate materials of different dialects and subdialects that have become extinct since the days of Munkácsi's and Kannisto's fieldworks. We are also aware of one small dictionary for Mansi,<sup>2</sup> though this resource is limited in size as it is based on about 200 translated sentences; moreover, it applies Cyrillic and Latin transcriptions inconsistently.

Thus, instead of starting from the larger dictionaries compiled by European researchers, we decided to begin our work with the smaller but more actively used dictionaries published by Mansi researchers, that is, the Mansi–Russian–Mansi dictionary by Rombandeeva and Kuzakova (4,000 entries) (Ромбандеева-Кузакова 1982) and the Russian–Mansi dictionary by Rombandeeva (11,000 entries) (Ромбандеева 2005). These dictionaries use Cyrillic script, contain most of the currently used Mansi vocabulary, are often consulted by native Mansis or specialists working with the Mansi language, and are widely used in Mansi education.

The process of dictionary building is the following: the automatic optical character recognition is followed by the manual correction and translation of the entries, and then this database is turned into a searchable, digitized dictionary, as detailed below.

---

2 Available at: <http://glosbe.com/mns>.

The beta version of the online Mansi dictionary now contains approximately 15,000 entries.<sup>3</sup> The Mansi forms were retrieved from the PDF versions of Rombandeeva's and Kuzakova's (Ромбандеева-Кузакова 1982) as well as Rombandeeva's (Ромбандеева 2005) dictionaries by means of optical character recognition, and then lexical entries from different sources were merged. It was also noted which dictionary and which page they had come from. Translations that included several synonyms were added as separate items. The Mansi lexemes are supplemented with the Russian translation given by the dictionaries and the Hungarian (complete) and English (in progress) translations provided by linguists of the FinUgRevita research group, parts of speech and annotation of the sources, i.e. the dictionaries that are contained within. In addition, information about their morphological paradigm is also encoded as well as the argument structure of certain verbs.

The online Mansi dictionary being a key resource for creating a morphological analyser, the project also aims to make it available for public use as well, thus meeting a long-felt need for a sufficient Mansi–English–Mansi and a suitable online Mansi dictionary. After some technical refinements, our online Mansi dictionary will be made available on the Giellatekno website.<sup>4</sup>

We also plan to collate our dictionary with the data on the Northern Mansi dialect group of Munkácsi's enormous Mansi–Hungarian dictionary (Munkácsi–Kálmán 1986) – by relying on its simplified transcript by Béla Kálmán – and also expand it with the Northern Mansi material of Balandin's and Vakhrusheva's Mansi–Russian dictionary (Баландин–Вахрушева 1958) as well as with dozens of the most necessary neologisms describing different features of contemporary lifestyle (such as the urban environment, oil mining, or judicial terms), created and used first and foremost by the journalists of the Mansi newspaper Luima Seripos (see below).

## 5.2. Mansi Wordnet

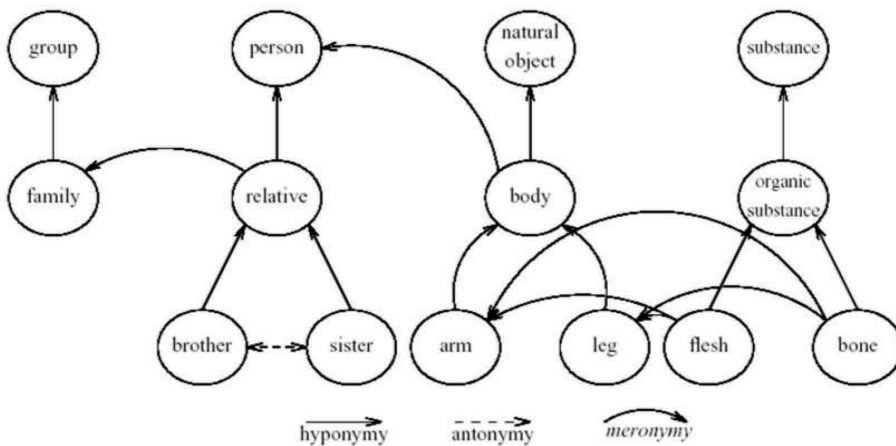
Using the online Mansi dictionary, we decided to construct a wordnet for Mansi (Horváth et al. 2016). Wordnets are lexical databases where lexemes denoting the same concept are organized into a network, based on semantic relations (as illustrated in figures 1 and 2). Wordnets have been created for several languages (the Princeton WordNet was for English at first, which was followed by other languages all over the world). Now, a wordnet for Mansi is under construction.

3 Note that the number of the entries exceeds the sum of the entries of the individual dictionaries. This is due to synonyms and different senses of Mansi words, which were grouped under the same head entry in the Russian–Mansi dictionary but are now counted separately.

4 <http://giellatekno.uit.no>.

Special challenges were met during the building process, among which the most important ones are the low number of native speakers, the lack of thesauri, and the bear language. The bear is a prominently sacred animal venerated by Mansi, thus triggering a detailed taboo language. Since the bear is thought to understand the human speech, it is required to use taboo words while speaking about the bear, the parts of its body, or any activity connected with the bear (especially bear hunting) so that the bear would not understand it. Thus, vocabulary items belonging to the bear language had to be separately indicated in the Mansi wordnet, which currently contains about 300 synsets and is under constant development. As for the proportion of part-of-speech categories, nouns prevail over verbs with 210 nouns (70%) and 90 verbs.

Wordnets can be useful for linguists, language learners, and NLP researchers for several reasons. First, they can function as synonym lists; second, they contain definitions for lexical items and thus can be used as lexicons and explanatory dictionaries; third, wordnet units are usually paired with their foreign language equivalents; hence, the database can be exploited as a foreign language dictionary both for human translators and in machine translation.



**Figure 1.** *Semantic relations in the Princeton WordNet*

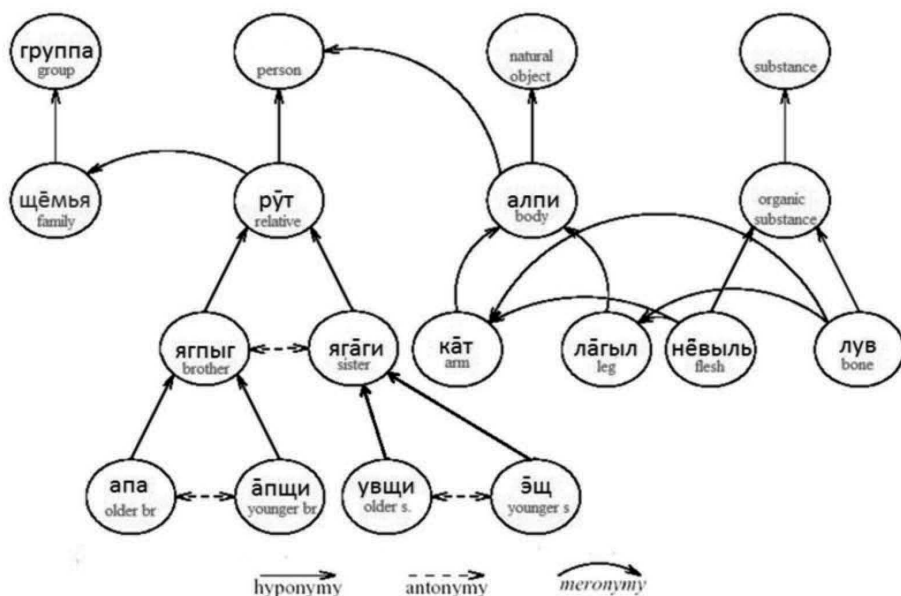


Figure 2. Semantic relations in the Mansi WordNet

## 6. Conclusions

In this paper, we offered an overview of language technology tools and resources (being) developed for Mansi. Online dictionaries, morphological analysers, and a corpus are already available (or will be made available soon) for the language; however, there is still room for improvement. In addition to the constant update and extension of the above-mentioned tools, we intend to create a small dependency treebank of Mansi in harmony with the Universal Dependencies project (Nivre et al. 2016), which may enhance the implementation of a syntactic parser for Mansi. To reach the widest possible range of active users, we consider the opportunity of creating online games based on the already existing computational tools. For Mansi language users and language learners, we plan to produce online games activating the users' knowledge of Mansi vocabulary. We intend to make all of our resources and tools freely available to anyone interested.

The majority of the future Mansi audience of computational language tools, such as children, teenagers, and young adults, were raised in multiethnic families and multicultural settlements, most of the cases in towns and cities. Only 0.72% of the total population of the Khanty–Mansi Autonomous Okrug belongs to Mansi ethnicity. This proportion may be occasionally higher in cities, as for example

in the capital of the Okrug, Khanty-Mansiysk (1.5%). This condition together with the weakening intergenerational transmission of the language and the only gradually changing educational system make the situation of Mansi vulnerable. Young Mansi language users and language learners are familiar with the newest technological developments. In general, they have Internet access and use the social media as well; most of them got acquainted with computational language teaching tools as well in alternative educational institutions (Horváth 2013). Thus, besides their scientific and academic novelty, the creation of computational tools for the Mansi language is crucial for the benefit of the language learners and language users as well.

## Acknowledgments

This work was supported in part by the Finnish Academy of Sciences and the Hungarian National Research Fund, within the framework of the project *Computational Tools for the Revitalization of Endangered Finno-Ugric Minority Languages (FinUgRevita)*. Project number: OTKA FNN 107883; AKA 267097.

## References

- HORVÁTH, Cs.  
2013 Old Problems and New Solution: Teaching Methods in the Governmental and Alternative Mansi Educational Institutions. *Finnisch-Ugrische Mitteilungen* 39: 37–48.
- HORVÁTH, Cs.–NAGY, Á.–SZILÁGYI, N.–VINCZE, V.  
2016 Where Bears Have the Eyes of Currant: Towards a Mansi WordNet. In: Verginica Barbu Mititelu–Corina Forascu–Christiane Fellbaum–Piek Vossen (eds), *Proceedings of the Eighth Global WordNet Conference*. Bucharest, Romania. 130–134.
- KÁLMÁN, B.  
1963 *Chrestomathia Vogulica*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.  
1976 *Wogulische Texte mit einem Glossar*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KANNISTO, A.  
2013 Wogulisches Wörterbuch. *Kotimaisten Kielten Keskuksen Julkaisuja* 173. Helsinki.
- MUNKÁCSI, B.–KÁLMÁN, B.  
1986 *Wogulisches Wörterbuch*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- NAGY, Z.  
2016 Szibéria néprajza és a város: Akik kimaradtak az összefoglalókból. In: S. Szeverényi–T. Szécsényi (eds), *Érdekes nyelvészet*.



NIVRE, J.–DE MARNEFFE, M. C.–GINTER, F.

2016 Universal Dependencies VI: A Multilingual Treebank Collection. In: *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2016)*.

PRÓSZÉKY, G.

2011 Endangered Uralic Languages and Language Technologies. In: *Proceedings of the Workshop on Language Technologies for Digital Humanities and Cultural Heritage*. Hissar, Bulgaria, September 2011. pp. 1–2.

RIESE, T.

2001 *Vogul*. Number 158 in Languages of the World/Materials. Munich–New Castle: Lincom Europa.

БАЛАНДИН, А. Н.–ВАХРУШЕВА, М. П.

1958 *Мансийско-русский словарь с лексическими параллелями из южно-мансийского (кондинского) диалекта*. Просвещение, Ленинград [BALANDIN A. N.–VAKHRUSHEVA M. P. Mansiysko-russkiy slovar' s leksicheskimi paralellyami iz yuzhno-mansiyskogo (kondinskogo) dialekta. Procveshchenie, Leningrad].

РОМБАНДЕЕВА, Е. И.–КУЗАКОВА, Е. А.

1982 *Словарь мансийско-русский и русско-мансийский*. Просвещение, Ленинград [ROMBANDEEVA, Ye. I.–KUZAKOVA, Ye. A. Slovar' mansiysko-russkiy i russko-mansiyskiy. Prosveshchenie, Leningrad].

РОМБАНДЕЕВА, Е. И.

1973 *Мансийский (вогулский) язык*. Наука, Москва [ROMBANDEEVA Ye. I. Mansiyskiy (vogulskiy) yazik. Nauka, Moscow].

РОМБАНДЕЕВА, Е. И.

2005 *Русско-мансийский словарь*. Миралл, Санкт-Петербург [ROMBANDEEVA Ye. I. Russko-mansiyskiy slovar'. Mirall, Sankt-Petersburg].

## **PITFALLS AND PERILS OF THE SUBTITLE TRANSLATIONS IN SOME SLAVIC LANGUAGES**

### **1. Subtitling vs Dubbing**

The main translation tools used in the Czech films, series, and TV shows are subtitling and dubbing (Taud–Strouhalová 2017), although there exist some other possibilities of how to deliver the main messages from foreign films. The dubbing process, in which the original sound is replaced with the sound of target language by lip-sync dubbing and the original text is “adjusted to the mouth movements of the actor in the film” (Shuttleworth–Cowie 1997: 45) by the “target actors”, was in the past at a very high level (Pavlíček–Čihák 2017) in the Czech Republic. However, in these days, we can indicate a gradual decline. There is a lack of interest in the dubbing quality and no sensible support for the actors who usually see their texts only shortly before the dubbing. Additionally, if we consider English as a lingua franca (Seidlhofer 2015: 339–341), the majority of young people today can follow the English language films either completely without a need of Czech dubbing or only with just English subtitles to help them in overall understanding. Finally, we must admit that dubbing is more expensive than subtitling and lacks possibilities for further explanations.

And what about non-English films? There are film clubs and film festivals that offer high-quality movies from non-English speaking countries. “Film festivals give access to films that rarely find their way into mainstream circuits and that open our small world to cultures and issues we barely know of” (Martínez-Tejerina 2014: 215–225). Some good films are broadcasted on TV either late at night or on special TV programmes. In recent years, more and more films are coming from the Balkans to the Czech Republic. There is a growing tendency in these films to use subtitles rather than dubbing although the Czech audience would prefer dubbing. People generally seem to prefer dubbing because it offers better relaxation and entertainment. Dubbing does not demand closer attention and, of course, it enables multi-tasking, whereas subtitled films draw the viewers’ attention and make it impossible to do anything else (Kristková–Nováková–Trojáková 2008).

## **2. The Cultural Transfer**

According to the Skopos Theory (Jabir 2006: 37–46), translation is a cultural transfer that requires great language and cultural knowledge in both original and target language. Vermeer (1992: 37–51) claims that translation is never a trans-coding of a source text into a target language.

The translation simply does not mean just language and cultural transfer. The original message has to be transferred into a comprehensible idea with all its inherent elements. For example, a translator has to consider to what extent the original joke is understandable to the target audience and, if necessary, s/he has to translate it accordingly even though it can lose some of its original connotations. The Skopos Theory recommends varying the translations according to the recipient (Shuttleworth–Cowie 1997: 156). The purpose of translation is to keep the same sense and pleasure in the plot as the original text has. Unfortunately, there are many non-professional translators who have a low-level knowledge of the target language. In such cases, not only jokes and language “spirit” are lost but also the original message.

### **2.1. Subtitles: Certain Specificities**

The subtitles are written in the target language in one or two lines at the bottom of the screen and on the edge of the visual part of the film. They consist of 36 characters maximum per line, and they should not last more than 2 seconds, or 4 seconds per two lines. Such a time limit enables the audience to perceive the visual part, the original sounds, and the subtitles (Černoch–Staša 2014), but it does not provide enough space for a word-by-word transcription. All subtitles should be accurate, short, and adequate. There is also a need to translate unspoken visual items such as proper names, relevant information from the business cards, labels, the texts of the articles that are read by the characters, etc.

### **2.2. Subtitles: Selected Problems**

The first problem relates to the position of the subtitles. The subtitles, as mentioned above, are usually placed at the bottom of the screen. But then they cover a part of the film image. On the one hand, it can help the audience, but, on the other hand, the image is visually disturbed. Secondly, we have to consider the original message. Translating subtitles includes not only the language message but also the visual message. As we have stressed, the translator has to consider the equivalency of the spoken message and the ability of the audience to read and follow the visual message. Thirdly, we would like to highlight the selection of the language variants of the target text. It is up to the translator which variant of spoken language s/he will or could use for the subtitling. As we know, some

movies focus on the comical effect of dialects or on the comparison of standard language with non-standard dialect, the sociolect. It is obvious for the translator that s/he cannot use the footnotes because of space limits. Speaking, for example, about the films from the Balkans, these often contain language variations which are understandable within the “Balkan” or the South Slavic area, but they are not understandable outside these regions. There are many situations that contain not only variations of South Slavic languages but also other languages from genealogically different language families – e.g., the Albanian language is not understood within the South Slavic areas. All of that can determine the situations in the films and it can make them intentionally non-comprehensible. If in such multi-lingual situations a translator uses only one target language, the message of such parts could be completely lost.

### **3. Translation from South Slavic to West Slavic**

There are many articles that deal with subtitle translations from and into genealogically unrelated languages. We would like to point out some similar translation problems within genealogically related languages because not many articles focus on them. Some authors, such as Delova-Siljanova (2011: 289–299), focus only on phraseology and/or false friend translations. The problems described further on are usually based on the fact that although all Slavic languages have the same root (Proto-Slavic language), they do not have similar cultural background, and so some similar words can cause misunderstanding.

#### **3.1. Problems with “You”**

The first problem is how to translate subtitles from one Slavic language to another if we only have the English translation and we lack the original Slavic language. If we omit the fact that some idioms from South Slavic translated through English to West Slavic can lose their power and meaning, or they can be translated literally word-by-word, there is a difficulty with 2<sup>nd</sup> person singular and plural – with You (Hrdlička 2014). In the Slavic area, it is relevant to consider the correct type of a pronoun and a verb form according to whom and how we address. In the Macedonian film *The Piano Room*, a film about one room, in which different characters experience different stories, the main plot is about a major-domo who has some kind of relationship with a chambermaid. Their relationship is very unequal, which is reflected not only in the behaviour but also in the way of speaking. The pronoun You in 2<sup>nd</sup> person singular is used when the major-domo speaks with the chambermaid. It implies his superiority and higher class position, whereas the pronoun You in 2<sup>nd</sup> person plural is used only in the chambermaid’s speech and expresses her respect and subordination towards the

major-domo. Such clear distinction between these two pronouns lasts until the end of the movie, although the main characters have a baby together. However, this dichotomy does not appear in the subtitles because they are translated from the English version, where such pronoun dichotomy does not exist.

### 3.2. Two Words with One Meaning. Turkish vs Slavic Words

Another problem arises when translating from the Macedonian or from another language that was under the influence of the Ottoman Empire. Some Turkish words and their Slavic equivalents sometimes carry the same meaning, but mostly they have no identical cultural reference. For example, in the film *Mountain of Wrath*, there is a shoemaker who is called either by the word 'krpač' (Hora 1999: 217) from Proto-Slavic – *kъpa* meaning 'towel or rag' – or by the word 'konduradžija' (Rous-Čermák 2006: 291) from Turkish – *kunduracı* 'shoemaker'. But the non-symptomatic word should be 'čevlar' (Rous-Čermák 2006: 145). This dichotomy does not occur in Czech. In this case, the translator can translate it by using one word to express just the meaning, or s/he can try to find a similar dichotomy. In Czech context, the problem can be solved by using an Old-Czech word, and so 'švec' can be archaic 'obuvník', pejoratively 'prťák' (Holub-Lyer 1982: 399), or archaic 'reflér', 'flekýř', or 'novotník'. But only the last three archaic words mentioned denote a person who does only a part of the shoemaker's job – either just repairing the old shoes or just making new ones. None of the synonyms were adequate to the Turkish word in the Macedonian context.

### 3.3. Intentionally “Non-Understandable” Dialogues

The films from the Balkans usually use more than one language or more than one language variant. Some languages are fully or partially understandable because they come from the same language family, e.g. the Slavic languages as Croatian, Serbian, Macedonian, Bulgarian, Slovenian, etc. But there may appear also languages that are not similar and not understandable to one another because of their genealogically unrelated origins, e.g. Slavic languages vs Greek vs Albanian vs Romanian vs Ottoman Turkish, etc. Some of them define aristocracy and nobility (Yiddish or Ladino), some of them dominance (Ottoman Turkish), and some even have comical effect to the others, e.g. Slovenian for the Serbo-Croatian language area. Some characters can hide secrets in their “non-comprehensible language”, e.g. Albanian or Ottoman Turkish for Slavic speakers. Such situation can be observed, for example, in the films *Punk's Not Dead*, *Three Days in September*, and *To the Hilt*. There is a situation in *Punk's Not Dead*, where the main Macedonian characters try to go to Debar, a Macedonian town, where the majority population is of Albanian origin. When an old Macedonian woman

tries to warn Macedonians against Albanians, she asks in Macedonian: Are you ours or theirs? The characters answer also in Macedonian that they are “ours”. Later on, when some armed Albanians stop the Macedonians on the way, they ask them in Albanian: Are you ours or theirs? The main characters are supposed to answer the same, we are “ours”, but in Albanian. By using only one-language subtitles in such situations, the viewer loses not only a colourful language diversity but the main message which deals with the Albanian-Macedonian question. The subtitles of this film do not mirror these subtle differences.

In the film *Three Days in September*, the language situation between Albanian and Macedonian is similar. The key point is that the main character should not understand the Albanian language. When the characters speak Albanian, they hide something that should not be comprehensible to the Macedonians. The subtitles respect this language dichotomy by displaying the word “Albanian” in italics above and by using a different colour.

In the film *To the Hilt*, not only Macedonian appears but also Turkish, English, and French. Each language is used to categorize people and/or to determine their social status. But this is not reflected in the subtitles. In this case, we do not consider it as a problem, whereas in *Punk's Not Dead* the lack of language distinctions in the subtitles contributes to a lower level of understanding.

### 3.4. Comical Effect

Languages which are closely related, such as Slavic languages, possess a profound ability to sound ridiculous to one another. It can be seen in various dialects. “In areas with bigger dialect differences, inhabitants of one village laugh at those of another one. Similarly, people of one nation often laugh at another nationality because of the way they speak, as they find it funny” (Bečka 1946: 71–78).<sup>1</sup>

The Polish language sounds really ridiculous for the Czechs and so does Czech for Poles (Černá 2003: 47–49). The same situation occurs in the Balkans. For speakers from the Serbo-Croatian area, the Slovenian language sounds extremely ridiculous mostly because of intonation. In the film *Punk's Not Dead*, there is a situation where the main characters need a transport, and only a Slovenian driver would take them. They make fun of him in a good sense. This is indicated in subtitles just by using an adjective, “Slovenian driver”, but only knowledgeable spectators would understand it. There is a possibility to translate it by using a dialect speech to make it sound funny, but then it would not be linguistically accurate.

---

1 Translated by the author of this article.

## 4. Conclusions

In this paper, we have tried to outline some problems that can occur in the processes of translating subtitles from the original to the target language in the case of a close relation between the languages. The main problems we can see here are in the selection of the original message and the selection of the language and language variants of the target text. We described the most visible pitfalls that may occur while the subtitles of the Macedonian films are translated to the Czech language. It concerns, for example, the problem of translating the second person plural via English subtitles, depicting the adequacy of historical loanwords, coping with the intentionally non-understandable text and the ridiculousness. We have left behind other pitfalls and perils of translation, e.g. false friends, literally translated idioms, and literally translated or transliterated names.

## References

- BEČKA, J. V.  
1946 Komika a humor v jazyce. In: *Naše řeč*. Prague, Ústav pro jazyk český AV ČR.
- ČERNÁ, A. M.  
2003 O česko-polských jazykových úskalích. In: *Naše řeč*. Prague, Ústav pro jazyk český AV ČR.
- ČERNOCH, P.–STAŠA, M.  
2014 *Titulky v České televizi*. O.titulkování.cz [online]. Prague, Titulkování.cz [cit. 2017.09.03.]. Retrieved from: <https://www.titulkovani.cz/o-titulkovani/index.php?blog=titulky-v-ceske-televizi>.
- DELOVA-SILJANOVA, J.  
2011 Semantičko-strukturní paraleli na frazemite so komponenta ,oko‘ vo makedonskiot i vo češkiot jazik. In: *Philological Studies*. Skopje: Institut za makedonska literatura.
- HOLUB, Josef–LYER, Stanislav  
1982 *Stručný etymologický slovník jazyka českého se zvláštním zřetelem k slovům kulturním a cizím*. Prague: Státní pedagogické nakladatelství, n. p.
- HORA, K.  
1999 *Makedonsko-český slovník*. Prague: Euroslavica.
- HRDLÍČKA, M.  
2014 *Překladatelské miniatury*. Prague: Karolinum.
- JABIR, J.  
2006 Skopos Theory: Basic Principles and Deficiencies. In: *Journal of the College of Arts*. University of Basrah.

- KRISTKOVÁ, V.–NOVÁKOVÁ, V.–TROJÁKOVÁ, M.  
2008 Titulky versus dabing? In: *Časopis pro filosofii a lingvistiku* [online]. [cit. 2017.06.06.]. Retrieved from: <http://home.zcu.cz/~jatang/filling/issues/0001/c-kristkova,novakova,trojakova.html>.
- MA, Y.  
2017 A Study of Subtitle Translation from the Perspective of the Skopos Theory – Taking The Vampire Diaries as a Case. In: *US-China Foreign Language*. David Publishing Company.
- MALMKJÆR, K.–WINDLE, K.  
2011 *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- MARTÍNEZ-TEJERINA, A.  
2014 Subtitling for Film Festivals: Process, Techniques and Challenges. In: *TRANS: Revista de Traductología. Málaga*. Universidad de Málaga.
- NEWMARK, P.  
1988 *A Textbook of Translation*. London: Prentice-Hall.
- OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY  
2019 False Friend. In: *Oxford Advanced Learner's Dictionary* [online]. Oxford: Oxford University Press. [cit. 2019.04.13.]. Retrieved from: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/false-friend>.
- PAVLÍČEK, T.–ČIHÁK, P.  
2017 Doplatí český dabing na doporučení Američanů, že kvalita musí ustoupit, protože jde o peníze? In: *Český rozhlas* [online]. Prague: Český rozhlas. [cit. 2017.08.04.]. Retrieved from: [http://www.rozhlas.cz/plus/proaproti/\\_zprava/1461590](http://www.rozhlas.cz/plus/proaproti/_zprava/1461590).
- ROUS, D.–ČERMÁK, F. et al.  
2006 *Češko-makedonski rečnik*. Skopje: Filološki fakultet “Blaže Koneski”.
- SEIDLHOFER, B.  
2005 English as a Lingua Franca. In: *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press.
- SHUTTLEWORTH, M.–COWIE, M.  
1997 *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerome Pub.
- TAUD, R.–STROUHALOVÁ, P.  
2017 Titulky, nebo dabing? In: *Český rozhlas* [online]. Prague: Český rozhlas. [cit. 2017.08.09.]. Retrieved from: [http://www.rozhlas.cz/dvojka/radiozpravy/\\_zprava/1669304](http://www.rozhlas.cz/dvojka/radiozpravy/_zprava/1669304).
- VAVROUŠOVÁ, P. (ed.)  
2013 *Sedm tváří translatologie: teorie překladu a tlumočení prizmatem současných španělských translatologů*. Prague: Karolinum.



VERMEER, H.

1992 Is Translation a Linguistic or a Cultural Process? In: *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*. Universidade Federal de Santa Catarina.

### **Film References:**

*Mountain of Wrath*, Планината на гневот (Planinata na gnevot), Ljubiša Georgievski, 1986.

*Punk's Not Dead*, Панкот не е мртов (Pankot ne e mrtov), Vladimir Blaževski, 2011.

*Three Days in September*, Три дена во септември (Tri dena vo septemvri), Darijan Pejovski, 2015.

*The Piano Room*, Соба со пијано (Soba so pijano), Igor Ivanov, 2013.

*To the Hilt*, До балчак (Do balčak), Stole Popov, 2014.

## **LANGUAGE SKILLS AND STRUCTURES**



## **LINGUASAP LANGUAGE CENTRE – RESULTS AND PERSPECTIVES**

Romania, as a Member State of the European Union, is undergoing profound economic and social challenges and changes resulting from efforts related to integration. As a result of these changes and developments, there is an increasing need for effective communication across boundaries. Therefore, new demands and needs have been identified in the field of language education, especially in the domain of higher education. A language certificate of foreign language skills is now a general requirement for the bachelor state examinations, master's, or doctoral studies at Romanian universities. As a result, universities established their own language centres which provide language courses and examinations in various modern languages. Internationally recognized language certificates are generally accepted, but the majority of students do not possess such certificates, and they prefer to take the examination offered by their university, mainly due to financial reasons.

The LinguaSap Language Centre, founded in 2012, is the language assessment centre of Sapientia Hungarian University of Transylvania. It offers the following services: extra-curricular courses of English and German languages; preparation courses for LinguaSap or ECL examinations; LinguaSap and ECL examinations of foreign language proficiency for bachelor state examinations or admission to master's and doctoral programmes. The certificates issued by the Centre are recognized by most universities in Romania.

This study focuses on the presentation of the LinguaSap testing principles and procedures as well as the discussion of the examination results and success rate of the past five academic years, based on the data available at the Faculty of Technical and Human Sciences, Târgu Mureş. The results of the different departments and the achieved scores regarding the different skills (listening comprehension, reading comprehension, writing, and speaking) will be compared and discussed in order to reveal any potential problems or weaknesses which should be addressed in the future curricular or extracurricular teaching-learning process and curriculum development.

## Main Features of LinguaSap Tests

LinguaSap tests assess students' oral and written ability to use the language of everyday discourse mainly on practical, general, and personal topics, at a degree of complexity corresponding to B1–B2 levels as defined by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). In accordance with the recommendations of the CEFR, the Centre aims to meet the requirements of the three concepts that are considered fundamental in language assessment: *validity*, *reliability*, and *feasibility*.

According to the CEFR (2001), a test or assessment is valid “to the degree that it can be demonstrated that what is actually assessed (the construct) is what, in the context concerned, should be assessed, and that the information gained is an accurate representation of the proficiency of the candidates(s) concerned”, while reliability is “the extent to which the same rank order of candidates is replicated in two separate (real or simulated) administrations of the same assessment” (p. 177). LinguaSap ensures the validity and reliability of the applied tests by assigning the task of test construction and marking to teachers who have acquired substantial experience in language testing by attending trainings and courses organized by internationally recognized language testing centres (such as Cambridge English or the European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages). Test contents and items are carefully chosen and pre-tested, and a system of double marking is used.

Feasibility refers to the practical aspects of the assessment. “Assessors operate under time pressure. They are only seeing a limited sample of performance and there are definite limits to the type and number of categories they can handle as criteria” (p. 178). Compared to internationally acknowledged testing centres, smaller local centres, such as LinguaSap, generally use shorter tests due to considerable time limits, the large number of students to be tested, and the limited number of available staff.

LinguaSap examinations aim to respect and follow the requirements and principles of communicative language testing. Brown (2005) identifies five such requirements: “meaningful communication”, “authentic situation”, “unpredictable language input”, “creative language output”, and “integrated language skills”. Meaningful communication implies that the tasks and topics should be related to students' personal interests. This can be achieved by using authentic situations, where they can show their receptive and productive language skills. Unpredictability refers to the similarity with real-life situations, where it is not possible to foresee how the other speaker will react or answer. Therefore, unpredictable language input can generate creative language output. And, finally, communicative language testing should encourage students to prove their ability of combining the different language skills as they would do in real-life situations (Brown 2005: 21).

## The Structure of LinguaSap Tests

LinguaSap tests consist of five parts, focusing on four skills (listening comprehension, reading comprehension, writing, and speaking). In order to ensure the reliability of the tests, test builders combine *selected-response* and *constructed-response* assessment types. According to Brown and Hudson (1998), there are “three basic assessment types: (a) *selected-response* (including true-false, matching, and multiple-choice assessments); (b) *constructed-response* (including fill-in, short-answer, and performance assessments); and (c) *personal-response* (including at least conference, portfolio, and self- and peer assessments)” (p. 658). They suggest that is important to be aware of the possible strengths and weaknesses of the different types and the fact that multiple sources of information regarding the students’ target-language skills can help in making the appropriate decisions regarding the final scores. In *selected-response* assessments, students have to choose the correct answer from a set of options based on a given language material. This type is ideal for testing the receptive skills (reading and listening). The scoring process is relatively fast and objective. However, the problematic aspects of these assessments are that they require more preparatory work from test writers, and no actual target-language production is required from students. On the other hand, in constructed-response assessments, students usually have to produce written or spoken language, and therefore they are ideal for testing writing and speaking skills. The weakness of these items is that they “create problems of subjectivity, especially when human judgments get involved in deciding what is a correct answer for a blank or short answer or when raters score the language samples” (id.: 660).

According to the literature, listening comprehension tasks can be categorized in different ways, i.e. interactive and non-interactive, productive and non-productive, authentic or not authentic, containing texts which focus on transmitting information or dialogues concentrating on conversation maintenance (Bárdos 2002, Hoch 1998). In communicative language testing, it is important to measure the comprehension of spontaneous speech in natural, authentic context, and the tasks should be conceived and chosen accordingly. Therefore, the recorded speeches should not be strictly planned, they should not contain too much information, overly difficult grammatical structures, vocabulary, or sentences – i.e. cognitively demanding texts, which were meant to be read and not listened to, should be avoided. Characteristics of everyday speech such as redundancy, repetition, hesitation, restarting, or rephrasing should be present. Following these recommendations, the listening comprehension part of LinguaSap tests is a *true or false* task, in which, after listening twice to a recording of one or more native speakers’ speech or conversation about different everyday topics and situations (such as telephone conversations, radio news, interview, story-telling, shopping conversation, exchange of opinions), students have to decide whether the given statements are true or false.

In the process of reading, the interaction between the text and the reader can be influenced by several factors such as the genre of the text, the reader's language skills, motivation, attitude, background knowledge, and the available time. Reading comprehension tests should take these factors in consideration and use authentic texts, which, according to Némethné Hock (2003), should be as convincing and realistic as possible, even if they are not perfectly authentic, and they should motivate the readers to read the text in a similar way as they would do it in real life. Therefore, communicative tests builders have to take in consideration the purpose why people read in real life, and choose the texts and related tasks accordingly. The reading comprehension part of LinguaSap tests consists of a *multiple-choice* task. The students have to read a text and choose from a set of three or four possibilities the most fitting answer to a question, the best answer to fill a blank, or the most relevant phrase that completes a sentence. According to Brown and Hudson (1998), an advantage of multiple-choice tasks is that they have a smaller guessing factor (33% or 25%) than true-false tasks (50%).

The use of English part of the test consists of tasks designed to measure students' ability to recognize and use grammatical structures and vocabulary. Both selected-response (matching or multiple-choice assessments) and constructed-response (fill-in or rephrase) tasks can be used in this section. The use of English section of the LinguaSap tests generally consists of two different tasks, each consisting of six items.

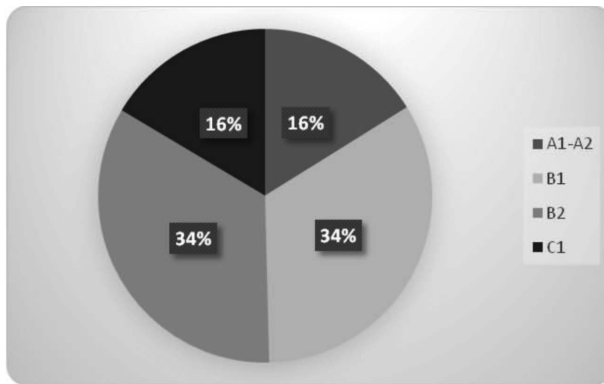
The writing part of the LinguaSap exam consists of one task, where students are expected to write an essay or narrative composition about a given title or topic in approximately 250 words. In the evaluation process, the following criteria are taken in consideration: relevance and understanding of the topic or title; organization of the material into a coherent structure; use of correct grammatical structures, spelling, and punctuation; syntactic variety, sentence complexity, vocabulary, cohesiveness, and clear style.

The speaking assessment consists of two parts: a dialogue between two students or between one of the examiners and a student about the examinee's personal background, areas of interest, and future plans followed by a monologue based on a set of pictures related to a certain topic such as hobbies, jobs, places of living, environmental issues, seasons, holidays, eating habits, health, sports, relationships, transport, or shopping.

Examinees can be awarded a maximum of 6 points for each skill. The minimum score to pass the exam is 15 points out of 30. Scores between 15 and 19.5 correspond to B1 level, scores between 20 and 24.5 to B2 level and scores between 25 and 30 to C1. In the reading and listening sections, only whole points are awarded, but in the writing, speaking, and use of English sections half points can be given as well.

## Statistical Analysis and Evaluation of Examination Results

In this study, the results of 899 LinguaSap English language tests taken in five academic years have been analysed statistically from the following viewpoints: overall failure and success rate and achieved levels (A1–A2, B1, B2, C1) based on test results; comparative analysis of success rate and achieved levels in eleven different departments (Automation and Applied Informatics, Communications and Public Relations, Computer Sciences, Computer-Aided Operation Planning, Horticultural Engineering, Information Science, Landscape Architecture, Mechatronics, Public Health Services and Policies, Telecommunication, and Translation and Interpreting Studies); frequency of success and failure regarding the different skills (reading comprehension, listening comprehension, speaking, writing, and use of English); comparative analysis of the performance of eleven different departments regarding the five different skills.



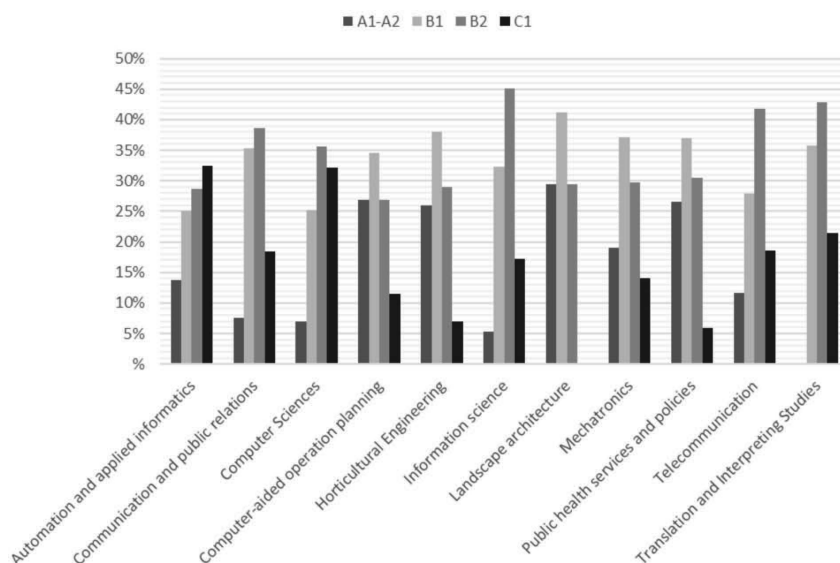
**Chart 1.** Overall success rate and achieved levels based on test results

In this chart, the A1–A2 category means failed tests because A1 or A2 levels are below the requirements. In five years, the average success rate for LinguaSap tests has been 84%. 16% of the students reached A1 or A2 levels, below the requirements, 34% of the students achieved scores corresponding to B1 level, 34% reached B2 level, and 16% C1 level. Students who fail their first attempt have the opportunity to take the test again. However, the results of re-examinations were not included in this study because we intended to consider the results of each student only once.

The results reflect the observations and experience of the language teachers from our university regarding the students' performance along their two years of compulsory study of English. Based on the results of a placement test taken after their enrolment to the university, the students from each department are divided



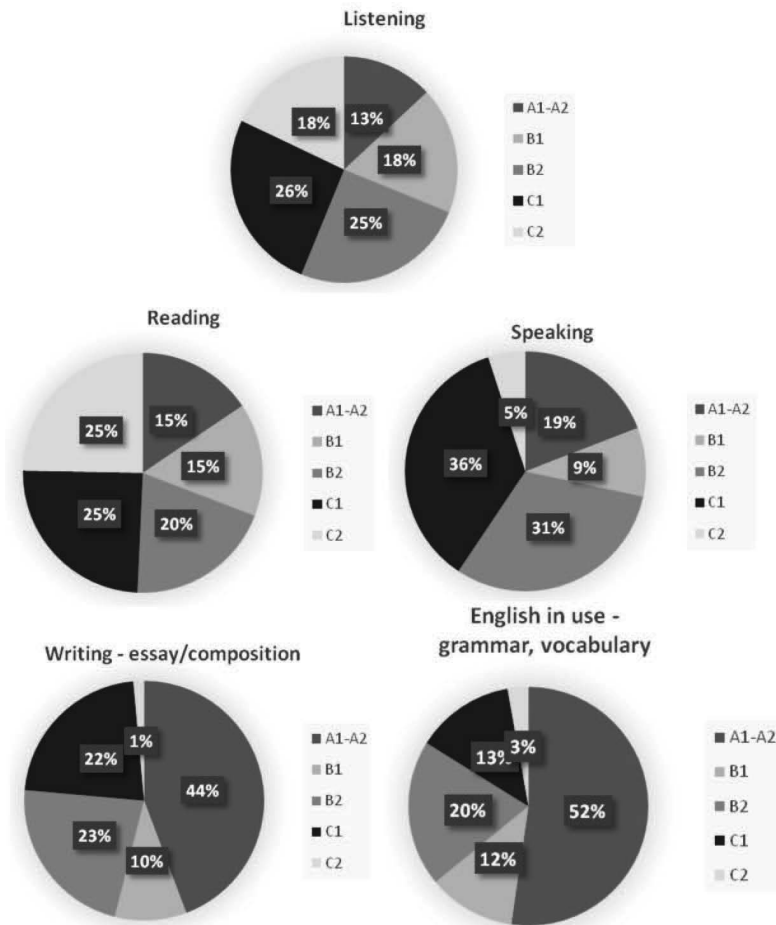
into two or three groups: a pre-intermediate, an intermediate, and, eventually, an upper-intermediate group. In two years, some of the students from the pre-intermediate groups are not able to improve their skills of English sufficiently to pass the LinguaSap test.



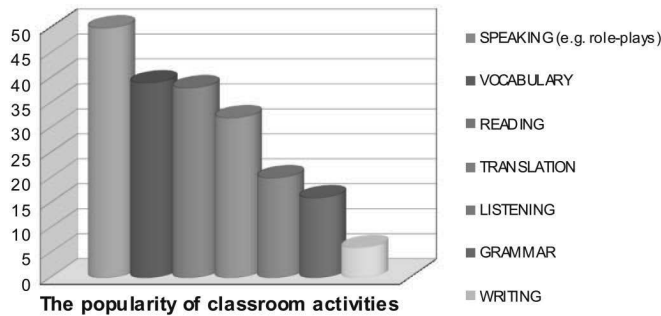
**Chart 2.** *Success rate and achieved levels based on test results in different departments*

The highest success rate was achieved by translation and interpretation students (100%), but here it must be mentioned that only students from the Romanian–Hungarian specialization need language certificates for their bachelor's degree, wherefore the average number of students from this department who take the test is only three or four in a year. Other remarkably successful departments are the Information Sciences and Computer Sciences followed by Communication and Public Relations. Landscape Architecture and Computer-Aided Operation Planning are the most problematic departments with the highest failure rate, closely followed by Public Health and Horticultural Engineering. These results again confirm the teachers' experience regarding the levels and difficulties of different departments.

Important differences can be noticed if we compare the levels and success rate achieved in different skills. Although there is no minimum score for the separate skills and only the total score is relevant for passing or failing the test, it may be useful to think about the possible causes of these differences. One possible cause of the poor performance in writing and English in use might be their unpopularity, which was demonstrated in a previous study:



**Chart 3.** Levels and success rate achieved in different skills



**Chart 4.** Popularity of classroom activities (Kovács 2014: 140)

These results emerged from the answers given to a question regarding the popularity and usefulness of different classroom activities. As we can see, students do not like grammar and writing activities. But we can observe that listening is not very popular either.

However, the good performance achieved in listening may result from the high guessing factor (50%) and small number of items of true or false tasks used in LinguaSap tests for assessing listening comprehension. The popularity of speaking and reading is clearly reflected in the test results.

Regarding the compared performance of different departments in terms of the different skills, it may or may not be considered a simple coincidence that students whose specialization implies some form of communication (interpreting, telecommunication, and communication) have the lowest failure rate regarding listening comprehension. Students from Automation, Computer Sciences and Information Sciences have the highest success rate in reading. The difficulties which Horticultural Engineering and Landscape Architecture students have in speaking are well known by the teachers who work with them. Writing proved to be very difficult for everyone, except for translators, while use of English tasks are the most difficult ones with the highest rate of low scores. Besides the fact that students do not like grammar, there may be another factor which is responsible for the poor results. And this, again, may be a weakness of the LinguaSap tasks and items, where students have to deal with grammatical structures in isolated sentences, without a larger context.

## Conclusions

In conclusion, we can say that the statistical analysis revealed or confirmed some potential problems and weaknesses which should be addressed in the test-building process and in the future curricular or extracurricular teaching-learning process and curriculum development. These are the following: listening comprehension should not be measured only with a true or false task, which has a high guessing factor, but with another type of task as well such as multiple choice, fill-in, or matching; use of English could be tested differently, in larger contexts, or assessed within the writing part, where the use of different grammatical structures has already been an important criteria; classroom activities and exercises related to developing writing skills and use of English should be chosen with special attention in order to capture the attention and increase the motivation of the students and help them understand and use grammatical structures or rules more easily; special teaching strategies could be developed to increase the performance level of the departments with low success rate.

## References

- BÁRDOS, J.  
2002 *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BROWN, J. D.–HUDSON, T.  
1998 The Alternatives in Language Assessment. In: *TESOL Quarterly* 32(4, Winter): 653–675. (<http://www.jstor.org/stable/3587999> – downloaded on: 12 March 2017).
- BROWN, J. D.  
2005 *Testing in Language Program*. New York: McGraw Hill.
- COMMON European Framework of Reference for Languages: *Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. 2001 (<https://rm.coe.int/1680459f97> – downloaded on: 10 March 2017).
- KOVÁCS, G.  
2014 Role-Plays in Teaching English for Specific Purposes. In: Marinela Burada–Oana Tatu (eds), *10<sup>th</sup> Conference on British and American Studies – Crossing Boundaries – Approaches to the Contemporary Multicultural Discourse*. Cambridge: Scholars Publishing. 134–144.
- NÉMETHNÉ HOCK, I.  
2003 *Test Construction and Validation*. Budapest: Akadémiai Kiadó.



# TEACHING THE PRESENT PERFECT TO NATIVE HUNGARIAN LEARNERS

## 1. Introduction

Hungarian native speakers often face great difficulties when studying the uses of the Present Perfect. These arise mostly from the differences that exist between the two languages (e.g. syncretic forms in Hungarian, analytical forms in English, only one past tense in Hungarian (marked by the suffix -t), several past tenses in English, the richness of verb particles in Hungarian, etc.). The fact that in Hungarian one specific verb form can have several aspectual values makes the acquisition of the Present Perfect for Hungarian natives rather difficult. They seem to struggle most with the continuative value of the Present Perfect since, unlike the other values of this tense-aspectual form, this use is translated mostly with the present in Hungarian – yet, with activity and accomplishment verb phrases, it can also be translated with the past. In the case of Hungarian natives, the L1 transfer is a negative one, which makes the successful acquisition of the Present Perfect even more difficult (Odlin 1989).<sup>1</sup>

The paper is structured as follows: first, it presents the values of the Present Perfect as understood by Comrie (1987), and then it illustrates the different ways they can be expressed in Hungarian. In addition, the article presents the results of a questionnaire filled out by L1 speakers of Hungarian on the uses of the Present Perfect. Based on the results, the question arises as to what approach would be suitable for teaching the values of the Present Perfect to native Hungarian learners.

## 2. Uses of the Present Perfect

The English Present Perfect is a tense-aspectual form that connects the present with the past in a certain way. Comrie (1987) distinguishes four major uses of the Present Perfect: *the experiential perfect* (also called existential perfect), expressing a situation that has happened at least once up to the moment of speech, *the perfect of result* (expressing the result of a past situation), *the perfect*

---

1 Odlin (1989: 283) differentiates between positive L1 transfer and negative L1 transfer. L1 transfer is positive if it facilitates the course of L2 acquisition and negative if it interferes with it.

*of recent past* (or “hot news” perfect) when a situation has a present relevance, and *the perfect of persistent situation* (or continuative aspect) for situations that begin in the past and continue into the present. Sentences (1)–(4) are examples of these readings, showing the experiential (1), resultative (2), hot news value, and (3) continuative value (4) of the Present Perfect.

- (1) She has been to England.
- (2) She has gone to England.
- (3) She has just been elected beauty queen.
- (4) She has been abroad for several months now.

In English, the use of the durative adverbial “for” can lead to an ambiguity between the existential and the continuative readings. Thus, sentence (5) can be considered ambiguous between an experiential reading (it has happened that he has lived in London) and a continuative one (he is living in London now).

- (5) He has lived in London for five years.

When starting to learn about the uses of the Present Perfect, Hungarian speakers are confronted with the fact that in Hungarian there is no specific verb form that would correspond to the Present Perfect. While all uses of the Present Perfect might represent a challenge, Hungarian natives seem to have the greatest difficulty with the continuative use of the Present Perfect, this being expressed in Hungarian by a present tense form in most of the cases. In what follows, a brief description will be given of the tense-aspectual system in Hungarian, including the way the values of the Present Perfect are expressed.

### 3. The Tense-Aspectual System in Hungarian

The tense-aspectual system in Hungarian is affected not only by morpho-syntactic features but by suprasegmental factors, such as word order, stress, or intonation, as well.

Verb particles in Hungarian have a perfectivizing function and often alter the aktionsart category of the base verb. They can be included in three main categories: resultative verb particles, which appear in sentences expressing changes of state and point to the state coming into being; terminative verb particles in sentences with change of location, indicating its final phase; locative verb particles that reflect the location of the respective state (É. Kiss 2004). An example of resultative reading is sentence 6), of terminative reading, sentence 7), and of locative reading sentence 8).

(6) <i>Éva</i>	<b><i>megsütötte</i></b>	<i>a kacsát.</i>
Eva	PRT-3SG-cook-PST	the duck-DEF-Acc
'Eva has cooked the duck.'		
(7) <i>Péter</i>	<b><i>befutott</i></b>	<i>az épületbe</i>
Peter	into-3SG-run-PST	building-into
'Peter has run into the building.'		
(8) <i>Péter</i>	<b><i>ottmaradt</i></b>	<i>az iskolában.</i>
Peter	there-3SG-stay-PST	school-in
'Peter has stayed in the school.'		

The perfective reading can be brought about by simple verb forms as well. All the examples above have a non-verb particle variant (sentences 9–13), and, except for sentence (11) – which has an imperfective value –, they all express a perfective reading. In fact, simple verb forms in Hungarian are often ambiguous between a perfective, imperfective, or even a perfect reading. This is also the case in sentence (9), where the phrase “*kacsát sütött*” can have either a perfective (10) or imperfective reading (11) depending on the context.

(9) <i>Kacsát</i>	<i>sütött</i>		
Duck-Acc	3SG-bake-PST		
'She has baked/was baking duck.'			
(10) <i>Kacsát</i>	<i>sütött</i>	<i>tegnap.</i>	
Duck-Acc	3SG-bake-PST	yesterday	
'She baked duck yesterday.'			
(11) <i>Kacsát</i>	<i>sütött,</i>	<i>amikor</i>	<i>hazaértem.</i>
Duck-Acc	3SG-bake-PST	when	I got home
'She was baking duck when I got home.'			
(12) <i>Az</i>	<i>épületbe</i>	<i>futott.</i>	
The	building-into	3SG-run-PST	
(13) <i>Péter</i>	<i>az iskolában</i>	<i>maradt.</i>	
Peter	the school-in	3SG-stay-PST	
'Peter stayed in school.'			

In case the verb particle appears in post-verbal position, the reading is always imperfective, as is also the case in sentence (14):

(14) <i>Ment</i>	<i>át</i>	<i>az úton, amikor a baleset</i>	<i>történt.</i>
3SG-go-PST	across	street-DEF when accident-DEF	3SG-happen-PST
'He was crossing the street when the accident happened.'			

Besides the position of the verb particle, the type of the direct object also influences the aspectual value of a sentence. It can be said that non-definite



articles often lead to a perfective whereas definite articles to an imperfective reading (consider sentences 15–16 expressing a perfective (15) and an imperfective reading (16)); with accomplishment situation types, the resultative reading can be brought about by both definite and indefinite articles. Nevertheless, in order to have a resultative value, the definite article needs to be accompanied by a resultative verb particle (*meg* in sentence (18)):

- |                                   |            |                |
|-----------------------------------|------------|----------------|
| (15) <i>Sütött</i>                | <i>egy</i> | <i>tortát.</i> |
| 3SG-bake-PST                      | a          | cake-Acc       |
| 'She has cooked/cooked a cake.'   |            |                |
| (16) <i>Sütötte</i>               | <i>a</i>   | <i>tortát.</i> |
| 3SG-bake-PST                      | the        | cake           |
| 'She was baking the cake.'        |            |                |
| (17) <i>Vett</i>                  | <i>egy</i> | <i>házat.</i>  |
| 3SG-buy-PST                       | a          | house-Acc      |
| 'He has bought/bought a house.'   |            |                |
| (18) <i>Megvette</i>              | <i>a</i>   | <i>házat.</i>  |
| 3SG-buy-PST                       | the        | house-Acc      |
| 'He has bought/bought the house.' |            |                |

In addition, the presence of adverbials also influences the aspectual value of a sentence, and so in sentences (19)–(20) the adverbial leads to an imperfective (19) or a perfect (20) reading:

- |                                 |                  |                  |
|---------------------------------|------------------|------------------|
| (19) <b><i>Még mindig</i></b>   | <i>fejlődött</i> | <i>a gyerek</i>  |
| Still                           | 3SG-grow-PST     | the child-Nom    |
| 'The child was still growing.'  |                  |                  |
| (20) <b><i>Mennyit</i></b>      | <i>fejlődött</i> | <i>a gyerek!</i> |
| How much                        | 3SG-grow-PST     | the child-Nom    |
| 'How much the child has grown!' |                  |                  |

Finally, focus and stress also have an impact on the aspectual value of a sentence. Depending on whether the focus position is filled or not, the reading is either perfective or imperfective. In case the focus position is filled and the direct object is not stressed, the reading is perfective (sentence (21)); if the focus position is not filled and the direct object is stressed, the reading is imperfective (sentence (22)) (Wacha 2001):

- |   |               |                  |
|---|---------------|------------------|
| (21) <i>'Ella</i>                               | <i>hozta</i>  | <i>a tortát.</i> |
| Ella-FOC  | 3SG-bring-PST | the cake-Acc     |
| 'It was Ella who has brought/brought the cake.' |               |                  |

- (22) *Hozta*                      *a tortát.*  
 3SG-bring-PST              the cake-Acc  
 'She was bringing the cake'

Furthermore, an unfilled focus position and an additional stress on the verb stem followed by a non-stressed element (and then again a stressed element at the end of the sentence) results in a perfect (experiential reading) (sentence (23)):

- (23) *"Jött*                      *már*                      *haza*              *'kocsival.*  
 3SG-come-PST              already              home      by car  
 'It has already happened that he came home by car.'

Regarding the uses of the Present Perfect, they are expressed by the past in Hungarian (sentences (24)–(26)), except for the continuative use, which is mostly conveyed by the present (sentences (28)–(29)). With activity and accomplishment verb phrases, however, the continuative value can also be expressed with the past, as sentences (30) and (31) show. The perfect reading can be conveyed both by the presence of verb particles or by simple verb forms. A verb particle that often leads to resultativity in Hungarian is *meg*; this is a grammaticalized form, whose only function is to denote resultativity without altering the meaning of the verb it is added to (Szili 2001). Sentences (24), (26), and (27) are examples of a perfect reading expressed by the verb particles *meg* and *el*.

- (24) *Péter*      ***megírta***                      *a levelet.*  
 Peter              PRT-3SG-write-PST              the letter-Acc  
 'Peter has written the letter.'
- (25) *"Voltam*                      *Angliában.*  
 1SG-be-PST                      England in.  
 'I have been to England.'
- (26) ***Eltörte***                      *a lábát.*  
 PRT-3SG-break-PST              3SG-leg-Gen-Acc  
 'He has broken his leg.'
- (27) *Éppen*      *most*              *ment el.*  
 Just              now              3SG-leave-PST-PRT  
 'He has just left.'
- (28) *Nem*                      *dolgozik*                      *már*                      *egy éve.*  
 Not                      3SG-work-PRS                      already                      for a year.  
 'He hasn't been working for a year.'
- (29) *Két éve*                      *ismerem.*  
 For two years                      1SG-know-PRS  
 'I have known him for two years.'

(30) <i>Rég</i>	<i>nem</i>	<i>jártam</i>	<i>ott.</i>
Long ago	not	1SG-go-PST	there.
'I haven't been there for a long time.'			
(31) <i>Évek óta</i>	<i>nem játszottam</i>	<i>ezt a játékot.</i>	
For years	not-1SG-play-PST	this game-Acc	
'I haven't played this game for a long time.'			

#### 4. Assessing Students' Awareness of the Uses of the Present Perfect

In what follows, the paper presents the results of a questionnaire completed by second- and third-year students at Sapientia Hungarian University of Transylvania, 29 in number, all L1 speakers of Hungarian. The participants were advanced learners of English, having studied this language for a considerable amount of time.

The aim of the questionnaire (not told to the students beforehand) was to assess to what degree the students were able to recognize the uses of the Present Perfect and also if they could use this tense-aspectual form in different contexts. The questionnaire contained several exercises, among them, picture description, rephrasing, translation, right or wrong sentences; in none of the exercises were the students asked to use the Present Perfect. Except for the right or wrong exercise, where students had to decide whether the translations were acceptable or not, the other exercises required rather spontaneous answers on their part. As such, all exercises reflect quite adequately the familiarity of students with the uses of the Present Perfect; to a lesser degree, the rephrasing exercise since here the students did not always rephrase the entire sentence, rather replaced the main verb with another one (e.g. *I got my car two years ago* instead of *I bought my car two years ago*) or used the passive voice instead of the active one.

The answers given by the participants suggest that the students are only partially aware of the uses of the Present Perfect, having the greatest difficulty with the continuative value, just as it has been assumed. The first two exercises contained picture description, where students had to write sentences including the keywords *just* and *how long*. While in the first exercise other tense forms besides the Present Perfect were possible (*just* allowing for several tense forms), in the second case, with *how long....?* (expected answer: *How long have you been in England?*), using the Present Perfect was obligatory. In the first exercise, more than half of the participants (19 students out of 29) used the Present Perfect in one or more sentences, while in the second task one third of the students were not aware of the fact that the Present Perfect was needed in the sentence (some of the students did not complete the sentence at all, and nine students used the Present Simple instead of the Present Perfect).

The translation exercise focused on the experiential value of the Present Perfect. Overall, the students were familiar with this use, and so most of the participants used the Present Perfect in one or several sentences. It is interesting to note that almost all of them used “ever” in the sentences (e.g. *Have you ever seen the sunset?*), as it is often found in example sentences containing the experiential value.

The last task was a right or wrong exercise, where students were given four sentences, two in Hungarian and two in Romanian (the participants were Hungarian-Romanian bilinguals) as well as their translations in English; the students had to decide whether the translations were appropriate or not. Most of the students failed to spot all the mistakes in this exercise. They seemed to have the greatest difficulty with sentence b) (see *Appendix*), where most of them (21 in total) did not recognize the need for the Present Perfect in the sentence with *How long.....?* (\**How long do you know each other?*). Another incorrect sentence was d) with *When...?* (\**When have you been to England?*), where instead of the Present Perfect the past simple was required. Nevertheless, the majority of the students assumed that since the sentence contained the Present Perfect it had to be correct. Finally, despite the fact that the rephrasing exercise contained the least examples with the Present Perfect, non-appropriate uses of this tense-aspectual form also occur here, especially with respect to the continuative use.

## 5. Teaching the Present Perfect to L1 Speakers of Hungarian

Teaching the values of the Present Perfect to L1 speakers of Hungarian is a real challenge for teachers not only because the two languages differ significantly but also because students are often not aware of these differences. While pointing them out to students is important as it improves their metalinguistic awareness, additional methods and strategies are necessary for teaching this tense-aspectual form.

When it comes to teaching grammar, the question usually arises whether inductive or deductive teaching methods would be more suitable. Despite the fact that nowadays teachers mostly prefer inductive methods of teaching, both methodologies have their advantages and disadvantages. Inductive teaching methods are student-centred and require an active participation on the part of the students. Based on the strategy of noticing, students need to think about the use of a specific concept without being given the rules beforehand. While these methods can catch students' attention more easily, they are often time-consuming and also require more effort on the part of the teacher.

Deductive teaching methods differ from inductive ones in that concepts are first explained to students and then practised in different contexts. It is a more

teacher-oriented approach that involves a rather passive and mechanical learning on the part of the students. Although rather neglected nowadays, a deductive approach can be beneficial for teachers and students alike as it is a straightforward form of teaching and also time-saving. Furthermore, students who have a more analytical approach to learning often prefer this methodology to the inductive one as they might refrain from trying to guess the use of a specific grammatical form by themselves. On the downside, however, a deductive approach does not involve an active learning, it can become monotonous, and students might not always make the connection between the grammatical structures and the use of the language itself.

Whether a teacher chooses a deductive or inductive methodology for teaching grammar depends on a variety of factors such as the age-group of the students (deductive methods are usually more suitable for more mature students as younger ones often find them tiring and get bored easily), the level of complexity of certain grammatical forms as well as language typology and linguistic distance, etc.

Finally, there is also a possibility of combining inductive and deductive methodology in teaching grammar, as suggested by I. Ketut and Ni Made (2012) and also Widodo (2006). I. Ketut and Ni Made (2012) see the importance of a combined approach in the fact that it unites an analytical and a communicative way of learning. They propose a methodology that starts off with a deductive approach and then is followed by an inductive one. Widodo (2006) also stresses the importance of a combined approach in foreign language teaching as it includes consciousness-raising and practice. Consciousness-raising implies implicit knowledge that results from the observation of a certain grammatical structure (Ellis 2002). It presupposes that students observe and become aware of a grammatical form without the necessity of them having to specify the rule that underlies its use. In addition, practice triggers the conscious knowledge of grammatical rules (it leads to explicit knowledge).<sup>2</sup>

Regarding the teaching of the Present Perfect to Hungarian native speakers, this paper also recommends a combined methodology that involves both inductive and deductive teaching methods. Different from I. Ketut and Ni Made (2012), however, it proposes an approach that starts off with inductive methods. For introducing the values of the Present Perfect to students, the inductive

2 Widodo proposes a teaching methodology that combines deductive and inductive forms of teaching and that is based on five consecutive steps. The five-step procedure proposed by her includes building up students' knowledge of the rule or rule initiation, eliciting functions of the rule or rule elicitation, familiarizing students with the rule in use through exercises or rule practice, checking students' comprehension or rule activation, and expanding students' knowledge or rule enrichment, where the concept is reinforced (Widodo 2006). The methodology proposed by her is both inductive (as it encourages students to observe a certain grammatical structure) and deductive as it includes exercises and rule practice. Similarly, Brown (1994) also points out that blending the two approaches might be appropriate in some cases.

methods can be more appropriate as they catch students' attention more easily, encouraging them to think about the language itself.

Once the students have tried to figure out the use of the Present Perfect by themselves, they should be given proper definition about the uses of this form. Regarding the theoretical part, it might ease the learning process if older students (younger students might find it overwhelming) get familiarized with time-ordering relations like the ones described in Reichenbach's (1947) theory of tense, which has served as a reference point for many other tense-aspectual theories (e.g. the mental space theory by Fauconnier (1994) or partitioned representations theory by Dinsmore (1991)). Familiarizing students with Reichenbach's notion of speech time, reference time, and event time and illustrating how the ordering relations between them functions can lead to a deeper understanding of the Present Perfect and its different values.

Finally, the explanation should be followed by exercises on the specific use of the Present Perfect. Drilling exercises are often considered old-fashioned; nevertheless, they help students memorize a grammatical form more easily. As the questionnaire results show, practising signal words along with the grammatical form they accompany can also be significant. By seeing the signal words of the Present Perfect (*how long, just, yet*), students were more inclined to use the perfect, as the results show. Drilling and repetitive exercises become boring very soon. So, as soon as students are familiar with the contexts of the Present Perfect (form, usage, signal words), it is essential that they be involved in activities like role-play, interviewing, small-group discussions, listening to and watching everyday conversations in English, and even online communication tasks (e.g. carrying out group work online). These activities can vary, depending on the age-group of the students as well as their level of English.

## 6. Conclusions

The paper supports the idea that in the case of teaching the Present Perfect to Hungarian native speakers it is best to combine inductive and deductive methods of teaching.

Taking into consideration the complexity of the Present Perfect and the negative L1 transfer from Hungarian, it is believed that a combined method is suitable and brings along a lot of advantages. Inductive methods catch the attention of students, encourage them to think about the language itself, and as a consequence improve their metalinguistic awareness. In addition, deductive methods help students to deepen their knowledge about the form and uses of the Present Perfect. While it requires more effort both on the part of the teacher and the student, a combined method can lead to a deeper understanding of this tense-aspectual form.

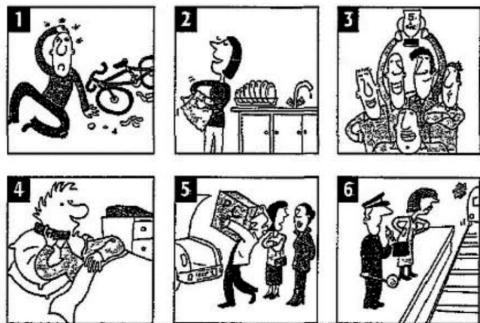
## Appendix

### Questionnaire

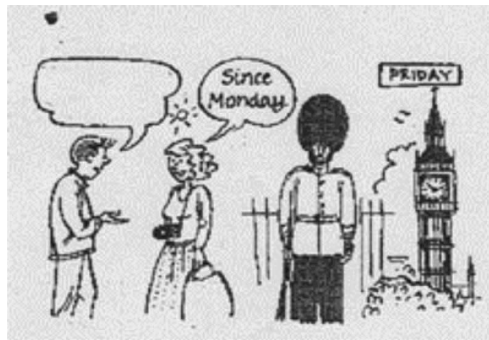
1. a)

Complete the sentences for each picture. Use *just*.

buy   ~~fall~~   do   miss   win   wake up



b) What does the man ask? Fill in a suitable question:



2. Rephrase the following sentences so that the meaning stays the same:

- It's two years since I saw him last. \_\_\_\_\_
- I bought my car two years ago. \_\_\_\_\_
- I last went to England five years ago. \_\_\_\_\_

3. Translate the following passage into English:

*Néztél már naplementét? Táncoltál az esőben? Hallgattad már a tenger hangját? Ha még nem, tedd meg. Jól fogod magad érezni tőle.*

Possible translation:

/Have you ever seen the sunset? Have you ever danced in the rain? Have you ever listened to the sound of the sea? If not, do it now. It will make you feel better./

4. Eva translated the following sentences from Hungarian and Romanian into English. Did she make any mistakes?

a) *Rég nem láttalak.* / I haven't seen you for a long time/ – correct

b) *Mióta ismeritek egymást?* / How long do you know each other? / – incorrect

c) *N-am încercat bungee-jumpingul, dar tare aş vrea.* / I didn't try bungee jumping yet, but I would love to/ – incorrect

d) *Când ai fost în Anglia?* / When have you been to England? / – incorrect

## References

BROWN, H. D.

1994 *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

COMRIE, B.

1987 *Aspect*. Cambridge: CUP.

DINSMORE, J.

1991 *Partitioned Representations. A Study in Mental Representation, Language Understanding and Linguistic Structure*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

É. KISS, K.

2004 Egy igekötőelmélet vázlatja [Outline of the Theory of a Verbal Particle]. *Magyar Nyelv* (Hungarian Language) 50: 15–42.

ELLIS, R.

2002 Grammar Teaching – Practice or Consciousness-Raising? In: Jack C. Richards–Willy A. Renandya (eds), *Methodology in Language Teaching*. CUP.

FAUCONNIER, G.

1994 *Mental Spaces. Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: CUP.

I. KETUT, T. A. A. – NI MADE, R.

2012 Teaching English Tenses to EFL Learners: Deductive or Inductive? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)* 2(2, Special Issue): 998–1004.

ODLIN, T.

1989 Language Transfer. *Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: CUP.



REICHENBACH, H.

1947 *Elements of Symbolic Logic*. New York:Macmillan Co.

SZILI, K.

2001 A perfektivitás mibenlétéről a magyar nyelvben a meg igeekötő funkciói kapcsán [On Perfectivity in Hungarian with a Special Focus on the Verb Particle *meg*]. *Magyar Nyelv* 97(3): 262–282.

WACHA, B.

2001 *Időbeliség és aspektualitás a magyarban* [Temporality and Aspectuality in Hungarian]. Budapest: Akadémiai Kiadó.

WIDODO, H. P.

2006 Approaches and Procedures for Teaching Grammar. *English Teaching: Practice and Critique* 5(1): 122–141.

# A LOGICAL APPROACH TO ENGLISH HYPOTHETICAL CONSTRUCTIONS

## 1. Introduction

Approaches to English grammar are rather controversial, ranging from labels such as “easy” to “illogical” or “full of irregularities”, often disregarding the fact that native speakers can speak it as fluently as native speakers of other languages, being able to communicate at least 30 messages per minute (cf. Lewis 1986: 29). This leads us to believe that non-native speakers should make a conscious effort to view grammar as a “coherent whole” (Lewis 1986: 13), focusing on the real needs of learning a language.

The starting point may be those concepts, ideas, or sentences that need to be expressed in English but which cannot be carried out adequately without grammar, in our case, hypothetical constructions:

1. Hu. *De szeret**nék** gazdag lenni...*

En. ‘I’d like to be rich so much...’<sup>1</sup>

2. Hu. *Odaadtam **volna** a telefonszámomat Chris Hemsworthnek.*

En. ‘I’d have given my phone number to Chris Hemsworth.’

The suffix in bold (1) and the word in bold (2) express conditional or hypothetical states in Hungarian; the full set is *-na*, *-ne*, *-ná*, *-né<sup>2</sup>* for present/future, while *volna* is used for past situations. Thus, it seems plausible to check the grammar knowledge we need that enables us to translate Hungarian hypothetical constructions into English correctly.

First, we need to understand that the building blocks to form a sentence are *verbs*. In English, we can differentiate strong, auxiliary, weak, and modal verbs (Imre 2008: 8–11), and hypothetical constructions make use of the last three of them.

---

1 Allusion to a famous Hungarian poem by Attila József.

2 The variations are due to the phonetics of the root verb, which is different from the Romanian conditional-optative markers (*aş*, *ai*, *ar*, *am*, *aţi*, *ar*), which are connected to person and number.

Second, we need to understand that verb forms are more important than the way they are usually taught in schools, where a rather limited approach prevails; for instance, the list of irregular verbs is viewed as containing verb forms of Present Simple or the Infinitive (Form 1), Past Simple (Form 2), and Past Participle or Perfect forms (Form 3). More than that, it may happen that modal verbs are listed among irregular verbs, even in reputable dictionaries or books (e.g. Magay–Országh 1993: 1145–1149), which is completely wrong. This is adequately proven in the following counterexamples:

*You **can't** have missed the flight!* (~ past meaning)

*You **could** be a bit more attentive, you know.* (~ present/future meaning)

The examples show that typical uses are often generalized in a way that later correction becomes extremely problematic: once a non-native speaker learns that the first column is “the Present Simple” and the second column is “the Past Simple”, discussing other meanings associated with these forms is doomed to failure. Yet, we need to introduce conditional sentences before dealing with hypothetical constructions, if possible, through the prism of the *subjunctive mood*.

*Mood* basically expresses the relationship between the speaker and the perceived reality, “the speaker’s attitude towards what is said” (Nelson 2010: 93), or the “manner or mode of action expressed by the verb” (Budai 1994: 44). Nevertheless, the definition of *mood* is problematic as it is connected to the “distinction between the real and the unreal” (Rayevska 1976: 107), which are “two fundamental aspects of human existence” (Bădescu 1984: 299), and modality (in our case, modal verbs in particular) is often used to express unreality. In present-day English, the majority of grammars mention three different moods:

1. *indicative mood* – factual, expressing certainty and reality (considered to be “real” by the speaker) in the form of tenses and aspect; it refers to the majority of verbs in declaratives (Greenbaum 1996: 80), that is, in affirmative, negative, and negative-interrogative sentence structures as well as exclamatives;

2. *imperative mood* uses the uninflected verb form (Form 1);

3. *subjunctive mood* – non-factual, taking the form of *present subjunctive*, which uses the uninflected verb form (first form), and the *past subjunctive* using *were* (Greenbaum 1996: 80), although these terms are controversial as they only reflect the verb forms (forms 1 and 2) and have little to do with meaning.

The Subjunctive Mood<sup>3</sup> deals with non-factual, contrary-to-fact situations employed in conditional sentences and hypothetical constructions; the common element is the verb in form 2, combined with specific words and phrases (*wish*,

3 Although subjunctive forms are ample (e.g. formal: *insist* + *should*; formulaic: *God bless you!*; literary inversions: *Should you...* – cf. Leech–Svartvik 1975: 126), we only focus on forms connected to hypothetical constructions.

*if only, would rather*, etc.). However, the use of verb form 2 is not a “special use” (as suggested in Pawlowska–Kempinski 1996: 48), but it is due to a system in which the combination of different verb forms with words and phrases leads to various meanings.

Traditionally, non-native speakers are taught conditional sentences type I, II, and III:

I. *If you **drink** this, you **will fall** into sleep.*

II. *If you **drank** this, you **would fall** into sleep.*

III. *If you **had drunk** this, you **would have fallen** into sleep.*

Although there are other types (mixed, zero) of conditionals, the so-called second type is worth noticing, as it also signals the fact that verb form 2 does not always express a “past” concept; in case it is headed by the conditional connector *if* (or a synonymous connector), it refers to a “present condition”, which is rather distant from the Hungarian conditional suffixes (*-na*, *-ne*, *-ná*, *-né*) attached to the end of the verbs in both the main and subordinate clause:

II. *If you **drank** this, you **would fall** into sleep.*

Hu. *Ha meginnád ezt, álomba szenderül**nél**.*

This signals that meaning prevails over form as verb forms have little to do with tense and time, and the concept of “remoteness” should be introduced (Lewis 1986: 72), which may express:

1. remote in time: present vs past, present vs future:

*I can't read the text, it's all Greek to me.*

*I couldn't read the text yesterday.*

2. remote in possibility, psychological remoteness (the case of conditionals and hypotheticals):

*If you helped me, I could pass the exam.*

*I wish you would help me translate this sentence!*

3. remote in social status: politeness (e.g. with the help of modal verbs *can*, *could*, *may*, *might*):

*Can you tell when you are going to finish this?*

*Could you tell me when you intend to ...?*

Thus, the preliminary conditions are met to introduce the study of English hypotheticals.

## 2. Approaching Hypothetical Constructions

Dictionary definitions of hypothetical constructions typically offer a contrast between real and unreal situations: “imagined/suggested but not necessarily real or true”<sup>4</sup> or “supposed but not necessarily real or true”.<sup>5</sup>

4 <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/hypothetical> – accessed on: 18.09.2017.

5 <https://en.oxforddictionaries.com/definition/hypothetical> – accessed on: 18.09.2017.

Grammar books mention “falsehood and likelihood” (Leech–Svartvik 1975: 125) connected to both conditionals and hypotheticals, but improbable conditions may be associated with “mere speculation” (Budai 1994: 138), reaching to subjunctive (Magyarics 1997: 423–444) and tentative (Quirk et al. 1985: 128, 143) meanings, the latter even describing “hypothetical *if*-clauses”. In a similar vein, *were* associated with *if* is considered to be a specific *were*-subjunctive in the hypothetical condition:

*If I **were** you, I **wouldn't** bother too much about that.*

*If I **were** in your shoes, I **would** kiss her.*

*If I **had been** there, I **would** have popped the question.*

The three sentences express various degrees of hypotheticality as the first one is closer to the impossible than the second one, while the third one refers to a “completely hypothetical” (Graver 1986: 97) case, which is contrary to the present fact and cannot be changed as the action is “consumed”. The idea that there are no clear-cut hypothetical cases is supported in other sources as well, and thus hypotheticality expresses a certain “probability of realization” (Comrie 1986: 88).

Hypothetical constructions basically differentiate situations which are non-factual at present (but are possible in the future) from non-possible ones (projected into the past), and so different verb forms are needed:

1) Verb form 2 is associated with possible hypotheses (present or future reference, cf. O'Connell 1999: 153), unless the verb meaning excludes this possibility:

*I **wish** we **went** to an exotic place.* (still possible)

*I wish I **were born** today.* (purely imaginary due to verb meaning)

2) Verb form 3 headed by *had* (i.e. Past Perfect Simple) is associated with hypotheses referring to the past (Soars 2008: 155, O'Connell 1999: 153):

*I **wish** we **had travelled** to an exotic place.*

Although there are different terms referring to these specific structures (“unreal tenses and subjunctives” in Vince 1994: 48–50; “unreal past” in Foley–Hall 2012: 174), we refer to them as *hypothetical constructions* as they all contain *if* as a hypothetical marker (either visibly or “embedded” in their meaning and verb forms connected to them). Although the list is rather extended, many forms are similar (containing a “visible” or “embedded” *if*), and we only deal with the expressions in bold, while the ones marked with an asterisk (\*) are also used in inversion.

**Table 1.** *Hypothetical markers*

<b>as if</b>	<i>if... should*</i>	<i>were to*</i> ( <i>If it were to</i> )
<i>as though</i>	<b>if only</b>	<i>were*</i> ( <i>If I were</i> )
<i>assuming</i>	<i>imagine</i>	<b>what if</b>
<i>even if</i>	<i>it's about time</i>	<b>wish</b>
<i>even though</i>	<i>it's high time</i>	<i>would<sup>6</sup> prefer it ('d prefer)</i>
<i>had best</i>	<b>it's time</b>	<i>would rather ('d rather)</i>
<i>had better</i>	<i>say</i>	<i>would sooner ('d sooner)</i>
<i>had rather</i>	<b>suppose, supposing</b>	

## 2.1. Wish

One of the most frequent hypothetical constructions is *wish*, which is a “counterfactual marker” (cf. Lyons 1977: 79, qtd in Bowerman 1986: 290); thus – similarly to other hypotheticals –, it emphasizes that the situation is false at the moment of speaking (cf. Leech–Svartvik 1975: 124). Hypothetical wishes may refer to:

1. the present or future time (hypotheticals followed by remote or verb form 2 as well as modal verbs):

*I **wish** he **worked** as a lawyer.*

2. the past time (hypotheticals followed by *had* and verb form 3):

*I **wish** he **had worked** as a lawyer.*

3. the future, present, and past time (hypotheticals followed by modal verbs):

*I **wish** he **would** work as a lawyer.*

*I **wish** he **would have worked** as a lawyer.*

### 2.1.1. *Wish for Present and Future*

*Wish* followed by verb form 2 (similarly to type II conditionals) may express: – a desire for something to be different in the present or future<sup>7</sup> or for something that is possible to happen (Alexander 1988: 224), or there is hope that the expressed desire might speed up the desired event (Dohár 2004: 139):

*I **wish** I **didn't have to** explain you this.*

*The colonel **wishes** John **contacted** him before dawn.*

*I **wish** I **met** John tomorrow.*

– dissatisfaction (Walker–Elsworth 2000: 77), regret for a present situation<sup>8</sup> “we are not happy about but cannot change”, possibly stemming from habits,

6 Hypothetical constructions containing *would* are not discussed amply in the present article.

7 Major sources are: Magyarics 1997: 442, Coe et al. 2006: 320, Swan 2005: 618–619, Foley–Hall 2012: 172, Woolard 1999: 159, Newbrook–Wilson 2001: 28.

8 As described in Gălăţeanu–Fărnoagă 1994: 341, Thomson–Martinet 1986: 261, Foley–Hall 2003: 132–133, Newbrook–Wilson 2001: 212, Hughes 2001: 179.

regular events, or hiding an impossible desire (cf. Foley–Hall 2012: 162, Bădescu 1984: 311):

*I **wish** I **had** enough experience for the job.*  
*I **wish** you **didn't yell** at me.*  
*I **wish** paparazzi **didn't take** unwanted photos for tabloids, don't you?<sup>9</sup>*  
*I **wish** you **were** here.*  
*I **wish** I **were/was** you.*  
*Shrek **wishes** Donkey **were/was** far away from the swamp.*  
*I **wish** I **knew** your great-great grandfather.*  
*I **wish** you **were** younger.*

A few remarks are still needed:

– the use of the subjunctive *were* instead of the indicative *was* is more formal (Swan 2005: 618–619, Greenbaum 1996: 257); however, it is only *were* that may be used to express emphasized wishes by inversion (Thomson–Martinet 1986: 253):

*I **wish** this ordeal **were** over now.*  
***Were** the thugs fewer! (~ I wish the thugs were fewer.)*

– the interrogative form reveals that *wish* is a weak verb supported by *do* as the auxiliary verb (Swan 2005: 618–619):

***Do** you ever **wish** you **lived** somewhere else?*

– the verb form does not change in reported speech either (Magyarics 1997: 442) as the overall meaning is still valid:

*Shrek **wished** Donkey **were/was** far away from the swamp.*

– a continuous form (cf. Past Continuous uses) is also possible (Woolard 1999: 159) for a more vivid scenery (highlighting that the event includes the moment of speech as well) or prolonged events:

*I **wish** you **weren't complaining** (all the time).*  
*I **wish** Jane **was resting** instead of **watching** the news.*

### 2.1.2. *Wish for Past*

*Wish* has a definite past reference when followed by *had* + verb form 3, “hypothesizing about the past” (Soars 2008: 155), which is similar to type III conditional subordinate clauses in form and meaning. Thus, it may express:

– unfulfilled desires (Quirk et al. 1985: 118, Foley–Hall 2012: 172):

*I **wish** I **had met** the President in 2008.*

– nostalgia (Dohár 2004: 139):

*I **wish** we **had taken** a photo in that cafeteria.*

<sup>9</sup> The present situation is emphasized even by the question tag.

– past regrets (Swan–Walter 1997: 269, Walker–Elsworth 2000: 77) about things, situations, or events the speaker cannot change (Pappné Kuster 2006: 182), although less yearning than constructions with *if only*:

*The colonel **wishes** he **hadn't sent** John in a suicide mission.*

*I **wish** you **hadn't spent** all my money.*

*Jane **wished** she **had taken** a nap before deploying the attack.*

### 2.1.3. Wish and Modal Verbs

*Wish* may form constructions with a few modal verbs, such as *would*, *could*, *may*, or *might*, resulting in special meanings associated with future or present time.

While *wish* followed by verb form 2 resembles a type II conditional subordinate clause, *wish* may be connected to *would*, the latter being positioned in the main clause of a conditional sentence. Thus, a modal meaning should derive from the combination:

*If you **spotted** John in the jungle, he **wouldn't** be a pro.* (conditional)

*I **wish** you **would** stop complaining. You're driving me crazy.*

*I **wish** I **would have met** my great-great grandfather.*

This combination is used to refer to:

– desire to change events in the future, dissatisfaction (O'Connell 1999: 153, Thomson–Martinet 1986: 262), regrets or annoyance (Swan 2005: 618–619) for events which “will probably not happen” (Soars 2008: 155) or seem to be “hopeless”; it is not used for our own self (in these cases, *were* is used); if there is hope, then *hope* is more natural to be used:

*I **wish** we **would** live in peace and harmony.*

*I **wish** Jane **would take** a nap before the attack.*

*I **wish** the wind **wouldn't** blow during the game.*

*I **hope** Jane can take a nap before the attack.*

– urge to change (Pappné Kuster 2006: 182), critical/polite request or order (Swan 2005: 618–619), ironic remark (Dohár 2004: 139), or strong desire for a change (Coe et al. 2006: 320) are thus similar to imperatives (Gălăţeanu-Fărnoagă 1994: 352):

*I **wish** you'd **express** your true intentions.*

*I **wish** we **would start** thinking seriously about our common future.*

*I **wish** you **would** leave now.*

– annoying habits, complaints, impatience, irritation (Vince 1996: 40–41, O'Connell 1999: 153) associated with (un)willingness (Budai 1994: 141, Soars 2008: 155) to perform the action or change a deliberate behaviour (Foley–Hall 2003: 132–133); wishes about other people involve that the person refuses to change (Walker–Elsworth 2000: 77), although it may refer to inanimate objects as well:



*I **wish** you **would** quit drinking.*

*I **wish** you **would not** scatter your dirty socks in my room.*

*I **wish** you **wouldn't** keep lying about your affairs.*

*I **wish** the car **wouldn't** break down so often.*

– past reference may be expressed by *would have* + verb form 3:

*I **wish** you **would have married** my daughter.*

– emphasized wishes with inversion (starting with *would*) are “obsolete” or “fossilized” (Alexander 1988: 236) and belong to *formulaic subjunctives*:

***Would** that it were true.*

***Would to God** John returned home!*

***Would it had not been so!**<sup>10</sup>*

***Would to God I had known!** (~ It's no use crying over spilt milk.)*

– *would* is otherwise used by itself to express both future and past wishes (cf. Bălan et al. 2003: 156), with *would like* as a salient example; in these cases, the “request component” of *wish* is missing; *want* is also possible for future wishes, but it is less polite or more “confident” (cf. Thomson–Martinet 1986: 257):

*I **would like** to taste that wine tomorrow.*

*I **would like to have tasted** that wine yesterday.*

*I **would have liked to taste** that wine yesterday.*

*I **want** to taste that wine tomorrow.*

*Wish* may form a construction with *could*, associated with ability (Alexander 1988: 224). Possible meanings of the *wish* + *could* constructions are:

– present situations we wish to change in the future, although at present this seems impossible to achieve (Foley–Hall 2003: 133), or feeling sorry for that (Thomson–Martinet 1986: 261):

*(I) **Wish I could fly.** (by Roxette or Keith Harris and Orville the Duck)*

*John **wishes** he **could** pass the sentinel unobserved.*

*I **wish** I **could** be with you again.*

*I **wish** I **could** speak German.*

*I **wish** I **could** remember how to get there.*

*I **wish** I **could** trust you.*

– past situations we feel regret about:

*I **wish** we **could have spent** more time together.*

*I **wish** my school days **could have dragged** on a little longer, or that I **could go back and do it later in life.** (Cara Delevingne)<sup>11</sup>*

*Wish* combined with *may* expresses desires whose fulfilment depends on circumstances and that is highly emotive; however, this construction is rare,

<sup>10</sup> Being wise after the event, this resulting in an impossible wish (cf. Bădescu 1984: 311).

<sup>11</sup> [https://www.brainyquote.com/quotes/quotes/c/caradelevi653806.html?src=t\\_wish](https://www.brainyquote.com/quotes/quotes/c/caradelevi653806.html?src=t_wish) – accessed on: 22.08.2017.

being “fossilized” in formulaic subjunctive expressions (Budai 1994: 142), thus becoming more emphatic due to the inversion:

*I **wish** you **may** be lucky this time.*

***May** the force be with you.<sup>12</sup>*

***May** all your dreams come true!*

*Wish* combined with *might* refers to “highly” unlikely wishes (Budai 1994: 142), which is a clear sign that the meaning of *wish* and the modal *might* overlap; yet, at this stage, modal verbs have not been introduced yet:

*I **wish** I **might** become a Jedi Master.*

*I **wish** you **might** never face fear again.*

Past reference is also possible, in which case the wish was not fulfilled in the past (Bădescu 1984: 307):

*I **wish** we **might have met** Obi-Wan Kenobi during the shooting of Star Wars.*

*Given the circumstances, Luke **wished** he **might have** never **known** his father.*

#### 2.1.4. Further Constructions with *Wish*

There are a few constructions with *wish* which are structurally different from the previous ones:

– *wish* is used in stock phrases to express good wishes, in which case it functions as a ditransitive verb (Swan 2005: 618–619, Newbrook–Wilson 2001: 29):

*We **wish** you a Merry Christmas.<sup>13</sup>*

*I **wish** you good health.*

***Wish** me good luck. (imperative)*

– *wish* may be followed by an infinitive construction, which is a very formal option (Walker–Elsworth 2000: 77):

*I **wish to express** my utter dissatisfaction regarding your services.*

*Do you **wish to make** a formal complaint?*

*The management **wish** you **to accept** our sincere apologies for the incident.*

*You must be the change you **wish to see** in the world. (Mahatma Gandhi)*

*Those who **wish to sing** always find a song. (Plato)*

*Do you **wish to rise**? Begin by descending. (Saint Augustine)*

– *wish* may also be followed by a *that*-clause (Quirk et al. 1985: 1183), expressing a “regret that things are not different” or seem impossible to change for the better in the future (Swan 2005: 618–619); *that* is usually ellipsed in less formal cases:

<sup>12</sup> [http://starwars.wikia.com/wiki/May\\_the\\_Force\\_be\\_with\\_you](http://starwars.wikia.com/wiki/May_the_Force_be_with_you) – accessed on: 22.08.2017.

<sup>13</sup> The construction contains a direct object (*Christmas*) and an indirect object (*you*) – so, *wish* is a ditransitive verb.

*I wish that I were/was smarter.*

*I wish that you would bother somebody else.*

*Don't you wish that we would interview the Does?*

*Don't you (ever) wish that you could play the guitar?*

Possible alternatives to *wish* are reflected in the following two sentences:

*I would like to express my utter dissatisfaction regarding your services.*

*I want to make a complaint.* (less polished)

The importance of *wish* is reflected in non-grammatical statements as well:

*The meaning of the world is the separation of wish and fact.* (Kurt Gödel)

*A goal without a plan is just a wish.* (Antoine de Saint-Exupéry)

## 2.2. If Only

*If only* is mostly an emphasized wish (Vince 1996: 40), being “more dramatic” (Thomson–Martinet 1986: 261); however, similar constructions are possible to express past, present, and future hypotheses (Soars 2008: 155), as detailed below.

### 2.2.1. *If Only for Present – eFuture*

*If only* followed by a II. verb form refers to unreal conditions (Carter–McCarthy 2006: 751), involving both possible and impossible present or future desires:

– possible future desires connected to people or inanimate objects (Foley–Hall 2003: 132–133) stemming from present dissatisfaction (Coe et al 2006: 320), thus often interpreted as exclamations (Woolard 1999: 159):

*If only I were with you!*

*If only I were/was a millionaire!*

*If only the holiday lasted longer..*

– regret for impossible desires (Foley–Hall 2012: 162), habits or repeated events (Gălăţeanu-Fărnoagă 1994: 356) or “wishes about other people” who “refuse to change” (Walker–Elsworth 2000: 77):

*If only I were younger!*

*If only you didn't drink so much!*

– the II. verb form may be replaced by a continuous verb form (cf. Past Continuous) to create a more emphatic or vivid case scenario:

*If only Jane wasn't sleeping when we get to her place!*

*If only you weren't working tomorrow. I have a wonderful plan.*

– highly improbable or unlikely future desires (Quirk et al. 1985: 1092), criticism, or complaint for others' behaviour as well as inanimate objects (Foley–Hall 2012: 172) with the help of modal verbs (cf. willingness for *would* and ability for *could*); in these cases, *if only* combined with modal verbs stands for “polite imperatives” (Alexander 1988: 224):

*If only* we **would** visit Shakespeare's birthplace.

*If only* you **wouldn't grin** all the time. (annoyance)

*If only* the target **would be** closer.

*If only* we **could** communicate with aliens.

*If only* you **could resist** the temptation.

These structures are often viewed as elliptical, being easy to complete:

*If only* we **would** visit Shakespeare's birthplace, then I could take some photos.

*If only* you **wouldn't grin** all the time so that we could have a real conversation.

*If only* we **could** communicate with aliens, I would have a few questions about the universe.

### 2.2.2. *If Only* for Past

Similarly to *wish*, *if only* may refer to regrets (Soars 2008: 155–156) for unfulfilled events or something to have happened differently (Foley–Hall 2012: 172):

– followed by *had* + verb form 3:

*If only* the colonel **hadn't ordered** the attack at dawn.

*If only* I **had been** more thoughtful about that.

– followed by a continuous form (cf. Past Perfect Continuous):

*If only* we **had been living** in a forest in my childhood.

– followed by a modal verb + *have* + verb form 3:

*If only* you **would have listened** to me.

*If only* you **could have resisted** the temptation.

### 2.3. *As If*, *as Though*

*As if* or *as though* are hypothetical markers joining two clauses. The main clause may start with *It looks/seems/sounds/smells* or *He/she behaves/acts*, followed by *as if/though* and various verb forms resulting in adverbial clauses of manner or comparison (Magyarics 1997: 444). The hypothetical meaning derives from verb form 2 or *had* + verb form 3:

– present or future non-factual situations when the situation seemingly “does not match with reality” (Foley–Hall 2012: 175); it may also reflect the “impression on someone through direct experience” (Pappné Kuster 2006: 184):

You can't behave **as if** you **were** nuts.

The captain looked at Shrek as if he **were/was** mad.

The colonel gave orders **as though** he **were/was** on the spot.<sup>14</sup>

The colonel gives orders **as though** he **knew** what was going to happen.

14 Subjunctive or non-subjunctive versions.

- You speak **as if** you **knew** John personally.*  
*Jane speaks French **as though** she was born in Paris.*  
 – modal verbs may also be combined with *as if/though*:  
*Jane acted **as if** she **could drive** a spaceship.*  
*John took a hammer **as if** he **would** smash the window.*  
*It looked **as if** someone **might** explain what had happened.*  
 – continuous form is also possible:  
*John opened the umbrella **as though** it **was raining**. In fact, it was a gun.*  
*It sounded **as if** the colonel **was preparing** for something big.*  
 – non-factual past situations when the speaker knows about the false case scenario (cf. Gălăţeanu-Fărnoagă 1994: 366–367):  
*John didn't move **as if** he **had been wounded**.*  
*Jane looks **as though** she **hadn't slept** a wink before the attack.*  
*Com'on! You can't act as if nothing **had happened** between us.*  
*Donkey is so scared **as though** he **had seen** a ghost.*  
 – being hypothetical constructions, neither the present nor the past constructions are affected in form in reported speech:  
*Shrek saw that Donkey **was** so scared **as though** he **had seen** a ghost.*  
*I heard that you **spoke as if** you **knew** John personally.*

However, *as if* or *as though* may be combined with other verb forms as well (which are basically tenses), in which case there is a “possibility that the appearance reflects something real”:<sup>15</sup>

- verb form 1 (cf. Present Simple):  
*The stranger speaks **as if** she **is** French. (She may be.)*  
*Don't pretend **as if** you **don't know** who is to be blamed for this.*  
 – continuous verb forms (cf. Present Continuous):  
*It sounds **as though** they **are quarrelling**. (Just look at them!)*  
 – have or has + verb form 3 (cf. Present Perfect Simple):  
*Jane looks **as if** she **hasn't slept a wink**. (Has she?)*  
 – expressing near-future is also possible (cf. *Going to* Future):  
*It looks **as if** John **is going to pick** a fight. (He has already grabbed a shovel.)*  
 – any of the above remarks may turn “critical, ironic or sarcastic” (cf. Foley–Hall 2012: 175):  
*You drink **as though** you **haven't touched** alcohol for a year.*  
*Donkey is confident **as if** he **knows** the way to the swamp.*  
 – *feel like* is a less polished alternative for *as if* or *as though*:  
*'I feel like we're being watched.'* (Luke Skywalker in *Star Wars V*)

15 Major references in this respect: Dohár 2004: 143, Murphy 1994: 234, Foley–Hall 2012: 175; Soars 2008. 155–156.

## 2.4. It's (About/High) Time

There are three expressions about due actions or events, taking part in subjunctive or hypothetical constructions:

*a. It's time* is used to express warnings that “something should be already happening” (cf. Foley–Hall 2012: 175), the “suitable moment to do something” has arrived (Hughes 2001: 180), this is the right time to head for “future wishes”, but it may also express “impatience” as the action may be felt a little “overdue” (Alexander 1988: 224);

*b. It's about time* is similar in meaning to *It's time*;

*c. It's high time* is more urging than the previous two, being “slightly more emphatic” (Foley–Hall 2012: 175), “more emphasised” and “suggesting that the event is overdue” (Newbrook–Wilson 2001: 213), approaching the construction to imperatives.

All three expressions may be found in three types of constructions:

1. infinitive constructions with “implied” subject (“for those who hear it”), including the speaker; as explained, this construction is used when the correct time has arrived to carry out an action (Gălăţeanu-Fărnoagă 1995: 18, Thomson – Martinet 1986: 254):

*It's time to go.*<sup>16</sup>

2. infinitive constructions with explicit subject:

*It's time for us to leave.*

3. subjunctive or hypothetical constructions when *it's time* is followed by a personal pronoun or a noun and the remote verb form 2; in these cases, certain “criticism or complaint” is involved (Murphy 1994: 70) as it may be already “a little late” to carry out the action (Foley–Hall 2012: 162):

*It's time you stopped bickering.*

*It's time the Does deployed the action.*

*It's about time we settled the bill.*

*It's high time you understood the hypothetical constructions.*

– the continuous form (cf. Past Continuous) may also be used (Gălăţeanu-Fărnoagă 1994: 364):

*It's time I were/was thinking about my own future.*

*It's time we were leaving.*

– negative forms are not possible after *It's (about/high) time*;

– while *It's time* is typically associated with present or (near) future events, storytelling (i.e. reported speech) may use *It was (about) time*:

*At that moment, it was about time for the ambulance to appear.*

16 Hollywood productions excel in a different rendition: *We gotta go.* (~ *We have to go.* ~ *We must go.*)

## 2.5. Suppose, Supposing

*Suppose (that)* and *supposing (that)* are sentence starters followed by verb forms, which result in hypothetical constructions (Quirk et al. 1985: 1183) with:

– present unreal (Huddleston–Pullum 2002: 1002–1003) reference if the construction contains verb form 2 (signalling remote possibility); although it resembles type II conditionals, it is purely hypothetical (imaginary, creating a virtual possibility) as it does not impose any condition (Carter–McCarthy 2006: 753–754); it may foreshadow possible consequences (Foley–Hall 2003: 132) or possibilities if an interrogative follows the construction:

***Suppose you were richer.***

***Supposing you were richer, what would you buy?***

***Suppose (that) John died. Do you have a contingency plan?***

***Suppose we had a few days off next week.***

***Suppose a burglar appeared!***

– past, unfulfilled possibility (daydreaming, yearning) if followed by *had* + verb form 3:

***Supposing we had won the lottery! Could you handle it?***

***Suppose you had overslept. Would you have lied about that to your boss?***

In colloquial style, the hypothetical subjunctive construction (with remote verb form 2) may be replaced by the indicative mood with modal meaning (Bădescu 1984: 302):

***Suppose you kill a man by accident!***

Alternatives are possible due to the verb meaning (Vince 1994: 48–50):

***Assuming that you were married, would you be happier?***

***Imagine you landed on the Moon!***

***Imagine we'd been born here!***

## 2.6. What If

What *if* may be used to introduce hypothetical situations (Hughes 2001: 179), although the meaning reflects that it is about unreal cases.

What *if* is in fact an elliptical conditional structure which takes an interrogative form. Thus, it may be followed by:

– verb form 2 (cf. conditional sentence type II) to refer to possible, imaginary cases:

***What if I called you a liar?***

– *had* + verb form 3 (cf. conditional sentence type III) to express impossible, unfulfilled (cf. nostalgia, daydreaming, fantasy) scenarios:

***What if Dragon hadn't become enamoured of Donkey's charming words?***

## 2.7. Would Rather/Sooner/Better

All three modal idioms (Quirk et al. 1985: 1183) are similar in meaning although *would rather* is the most frequent one.<sup>17</sup> Formally, they are viewed as *would* completed with *rather*, *sooner*, or *better* (Palmer 1990: 167), where *would* is the remote form of *will*, hence resulting in a volitional *would prefer to* semi-modal function (Quirk et al. 1985: 142).

*Would* is often contracted ('d), and the constructions express realistic wishes by choosing a more favourable option (such as *preference*, Zdrengeha–Greere 1999: 266). When discussing *would rather*, at least two main structures should be differentiated:

1. when there is only one subject involved (hence, it is hidden instead of being referred to it twice), the personal preference (Alexander 1988: 226) takes the form of *would rather* + verb form 1 for present or future time reference:

*I would rather meet the Does at a party than in Burma.*

*I'd rather stay out of this.*

*I'd sooner have a light meal for dinner.*

*Sooner than accept his mistakes, the colonel would resign.* (inversion for emphasis)

– the negative form signals an undesirable option:

*I'd rather not tell you what happened in Burma.*

*I'd rather not tell you my secret.*

– *would rather* + *have* + verb form 3 for past regrets:

*I'd rather have stayed out of this.*

*I'd rather not have listened to you.*

*If I had had the chance to study abroad, I'd rather have chosen a Nordic country.*

2. when different subjects are involved (Thomson–Martinet 1986: 259), the first subject prefers something for the second one; we can have two types of hypothetical or unreal constructions (Graver 1986: 95):

– present wishes or desirable events in the present or future when the remote verb form (2) is in accordance with a less probable situation; further possible interpretations are “tentative politeness rather than hypothetical meaning” (Quirk et al. 1985: 1011), polite refusal, or making suggestions:

*I'd rather you stayed out of this.*

*I'd rather you didn't mention her name.*

– stress may be important to draw attention to the preference (cf. Hughes 2001: 180):

*I'd rather 'you stayed out of this.* (and not somebody else)

<sup>17</sup> *Would sooner* is more frequent in AE, while a most rare structure similar in meaning is *would just as soon* (Carter–McCarthy 2006: 669): *I would (just) as soon stay at home as go for a walk.*



- I'd rather you 'stayed out of this.* (and don't get involved)  
 – emphasis may be added to the preference by inversion (Budai 1994: 159):  
***Rather than** contradict the colonel, John **would** sacrifice his life.*  
***Sooner than** accept the truth, the colonel **would** resign.*  
 – past regrets, unfulfilled wishes are expressed with *would rather* and *had*  
 + verb form 3 although hypothesizing about the past is more common with *wish*  
 (Soars 2008: 156):  
*I'd rather John **had seen** the other side of the coin as well.*  
*I'd rather John **hadn't been involved** in the last mission.*  
*I wish John **hadn't been involved**.*  
 – modal verbs may also appear in the second part of the construction:  
*I'd rather you **would come** tomorrow for the money.*  
*I'd rather John **would have followed** the colonel's orders.*  
*I'd rather you **could give** me a lift before the sun goes down.*  
*I'd rather you **could have avoided** the bullets.*

Possible alternatives to these constructions are expressed with the verb *prefer* (Pappné Kuster 2006: 184, Newbrook–Wilson 2001: 213):

- I **prefer** death **to/over** shame.*  
*I **prefer** swimming **to** tanning.*  
*I (would) **prefer** to wash the dishes **rather than** dust the furniture.*  
*I'd **prefer it if** you didn't scatter my things all around the house.* (present/future)  
*I'd **prefer it if** you hadn't watched the film alone.*  
*I'd **prefer it if** you could have seen the incident for yourself.*

*Would rather* may also be compared to *had better*, which expresses advice (hinting at possible – usually negative – consequences in case of not following the advice), while *would rather* shows the “preferable” way.

## 2.8. Further Constructions

Although we have mentioned major constructions expressing hypotheticality, there are further possibilities, intertwined with conditionality as well:

- In that case**, we could have saved her.*  
***Otherwise**, we might have met her.*  
***In your place**, I would have kissed her.*  
***If it were to** rain today, we wouldn't be delighted.*  
***If you should be bored** by this, I would understand it.*

At advanced level, more complex structures, such as fronting for emphasis, involving *but for*, *should*, or *if it weren't for*:

- Should you be bored** by this job, quit.* (emphasized)

*But for Shrek's involvement, Donkey would have been captured by the soldiers.*

### 3. Conclusions

Hypothetical constructions rely heavily on other grammar “building blocks” such as verbs, tenses, conditional structures, and modal verbs; thus, they are usually taught for non-native speakers at intermediate, upper-intermediate, and advanced levels. Nevertheless, a gradual presentation is necessary, focusing on the following:

- the relationship between verbs, tenses, modals, conditionals, leading to hypotheticals;

- well-chosen examples should reflect basic meanings first, and then shades of meaning with translation into/from native language can be discussed;

- the examples will reveal syntactical (main and subordinate clauses), morphological (tense) issues as well as the utmost importance of semantics (meaning), knowing that grammar is a “matter of fact”, but it is also a “matter of the *speaker's* choice” (Lewis 1986: 134); the rigid teaching system is usually too prescriptive to leave room for the latter;

- misleading terms should be excluded, such as “hypothetical past” in the case of *were* (Quirk et al. 1985: 188), instead focusing on the meaning (present/future);

- a more logical approach to verbs would be welcome in a framework where verb form 1 is not an automatic indicator of Present Simple and verb form 2 is not only for Past Simple; for instance, *drink* may be present, present conditional, and past, while *drank* may be past (simple) or present/unreal hypothetical depending on the “neighbouring” words:

1. *We are drinking.*

2. *If we drink, we can't talk any more.*

3. *I could drink 3 bottles of wine last night.*

4. *We drank a lot last night.*

5. *If we drank now, we wouldn't be able to walk out of the door.*

- we are well aware that this is not an easy task: grammar books create huge gaps between grammatical categories of verbs, tenses, passive voice, modals, conditionals, hypotheticals, or reported speech, hardly ever focusing on how interrelated they are; instead of offering possible variants with possible meaning, grammar books tend to be prescriptive with rather limited uses, which will constantly need further “enhancements” with complementary rules, ultimately leading to the feeling that grammar is difficult, illogical, etc.;

- the logical concept of *remoteness* may offer explanation for modals, conditionals, and hypotheticals, making the necessary “dethroning” of Past

Simple as the single “player” involved when verb form 2 is discussed (e.g. by the “present subjunctive” in *that* clauses or hypothetical constructions: *If only we stopped now.*); thus, *If you drank* ≠ “Past Simple” as it is a “subjunctive form” (Magyarics 1997: 427), and *I would/could drink* ≠ “Present Simple” but a conditional or hypothetical manifestation;

– advanced students may face the challenge of modal verbs within hypothetical constructions as well, at the same time challenging the belief that hypotheticals are limited in use; in this respect, we can rely on lyrics (e.g. *Wish you were here* by Pink Floyd or Rednex) or modern audio-visual sources such as TV series (in our case, *Suits*, S01, E01):

1. So **if only** there **was** someone who could take the test for me.  
Yeah, **if only** there **were**.
2. It'd be **as if** your bailiff **accused** you of sexual harassment.
3. Maybe **it's time I started** trusting somebody else.
4. **What if I told** you that I consume knowledge like no one you've ever met,  
and I've actually passed the bar?
5. I'm inclined to give you a shot, but **what if I decide** to go another way? **I'd**  
say that's fair.
6. **If I knew** that, **I'd be** his supervisor.

The examples above demonstrate that hypothetical constructions are worth discussing at intermediate level and up. They stem from the Subjunctive Mood and are similar in meaning with conditional sentences type II and III, characterized by their combination with verb form 2 (present or future reference) and *had* + verb form 3 (past reference, Swan–Walter 1997: 267). In the majority of cases, modal verbs add an extra “flavour” to the hypotheticality of these structures (e.g. *would* – *willingness*, *could* – *ability*), which is easily observed if attention is drawn upon them.

To sum up, hypothetical constructions are typically associated with unreality in the sense that they are “untrue” now, at the moment of speaking, while they may be “untrue” forever or may turn to reality; the listener can judge that based on “world knowledge” (if a particular case has ever been true such as meeting dragons), whether the scenario should be taken seriously (“as is” when playing with children), or the verb meaning; however, explicit reference is not the point forte of these hypotheticals, leaving much space to imagination, creativity, nostalgia, daydreaming, or yearning for something different; yet, they ultimately reflect a case scenario which is unreal. As such, they contain “implied” negative structures (cf. O'Connell 1999: 153, Woolard 1999: 159), which are stronger with past references (*had* + verb form 3, cf. Quirk et al. 1985: 1011):

- I wish this chapter were over.* (It's not over yet.)  
*If only I had a lot of money.* (I don't have enough for the moment.)  
*You think as if you were a child.* (You are evidently not.)

**Suppose** you **didn't pass** the exam. (Let's not think about it seriously, but still...)

**What if** you **couldn't have made** it? (You've scared me.)

**Supposing** you **had crashed** my car! (Why didn't you listen to me? Don't do that in the future!)

**If only** we **had been able** to solve the puzzle. (We didn't. We couldn't.)

**I'd rather** you **hadn't told** me. (You did tell me.)

## 4. References

ALEXANDER, L. G.

1988 *Longman English Grammar*. Longman.

BĂDESCU, A. L.

1984 *Gramatica limbii engleze*. Bucharest: Editura Științifică și Enciclopedică.

BĂLAN, R. et al.

2003 *English My Love. Student's Book. 9<sup>th</sup> grade*. (Pathway to English). Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică.

BOWERMAN, M.

1986 First Steps in Acquiring Conditionals. In: Traugott, Elizabeth Closs et alii (eds), *On Conditionals*. New York: Cambridge University Press. 285–308.

BUDAI, L.

1994 *English Grammar – Theory and Practice*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

CARTER, R. – McCARTHY, M.

2006 *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide*. Cambridge–New York: Cambridge University Press.

COE, N. – HARRISON, M. – PATERSON, K.

2006 *Oxford angol nyelvtan*. Oxford: Oxford University Press.

COMRIE, B.

1986 Conditionals: A Typology. In: Traugott, Elizabeth Closs et alii (eds), *On Conditionals*. Cambridge: Cambridge University Press. 77–99.

DOHÁR, P.

2004 *Kis angol nyelvtan*. 17<sup>th</sup> ed. Budapest: Ring-6.

FOLEY, M. – HALL, D.

2003 *Longman Advanced Learners' Grammar*. Essex: Pearson Education Limited.

2012 *MyGrammarLab*. Harlow, Essex: Pearson Longman.

GĂLĂȚEANU-FÂRNOAGĂ, G.

1994 *Exerciții de gramatică engleză*. Bucharest: Omegapres.

1995 *Sinteze de gramatică engleză: Exerciții și teste de evaluare*. Bucharest: Cruso.

- GRAVER, B. D.  
1986 *Advanced English Practice: With Key*. 3<sup>rd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press.
- GREENBAUM, S.  
1996 *The Oxford English Grammar*. 1<sup>st</sup> ed. London: Clarendon Press.
- HUDDLESTON, R. – PULLUM, G. K.  
2002 *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge–New York: Cambridge University Press.
- HUGHES, A.  
2001 *Online English Grammar*. PDF Version 1.1.
- IMRE, A.  
2008 *Logikus angol nyelvtan*. Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică.
- LEECH, G. – SVARTVIK, J.  
1975 *A Communicative Grammar of English*. London–New York: Longman.
- LEWIS, M.  
1986 *The English Verb: An Exploration of Structure and Meaning*. Hove, Language Teaching Publications.
- LYONS, J.  
1977 *Semantics*. I–II. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAGAY, T. – ORSZÁGH, L.  
1993 *Magyar-angol kézikönyvtár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- MAGYARICS, P.  
1997. *Gyakorlati angol nyelvtan*. 2<sup>nd</sup> ed. Budapest: Akkord–Panem.
- MURPHY, R.  
1994 *English Grammar in Use with Answers*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- NELSON, G.  
2010 *English: An Essential Grammar*. 2<sup>nd</sup> ed. London–New York: Routledge.
- NEWBROOK, J. – WILSON, J.  
2001 *Proficiency Gold*. Harlow: Longman.
- O'CONNELL, S.  
1999 *Focus on Advanced English: C.A.E. for the Revised Exam*. 1<sup>st</sup> ed. Harlow: Longman.
- PALMER, F. R.  
1990 *Modality and the English Modals*. London–New York: Longman.
- PAPPNÉ KUSTER, K.  
2006 *Az angol nyelvtan bibliája*. Győr: Private edition.
- PAWLOWSKA, B. – KEMPINSKI, Z.  
1996 *Teste de limba engleză*. (Essential English 29). Bucharest: Teora.
- QUIRK, R. et al.  
1985 *A Comprehensive Grammar of the English Language*. 2<sup>nd</sup> ed. London–New York: Pearson Longman.

RAYEVSKA, N. M.

1976 *Modern English Grammar*. Kiev: Vyšča Skola Publishers.

SOARS, L.

2008 *New Headway Advanced Student's Book: English Course*. Oxford: Oxford University Press.

SWAN, M.

2005 *Practical English Usage*. 3<sup>rd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press.

SWAN, M. – WALTER, C.

1997 *How English Works*. Oxford: Oxford University Press.

THOMSON, A. J. – MARTINET, A. V.

1986 *A Practical English Grammar*. 4<sup>th</sup> ed. Oxford: Oxford University Press.

VINCE, M.

1994 *Advanced Language Practice*. 1<sup>st</sup> ed. Oxford: Macmillan Heinemann.

1996 *First Certificate Language Practice*. 1<sup>st</sup> ed. Oxford: Macmillan Heinemann.

WALKER, E. – ELSWORTH, S.

2000 *Grammar Practice for Upper Intermediate Students. New Edition*. Essex: Longman.

WOOLARD, G.

1999 *Grammar with Laughter*. Hove: Language Teaching Publications.

ZDRENGHEA, M. M. – GREERE, A. L.

1999 *A Practical English Grammar*. Cluj-Napoca: Clusium.

### Online References

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/hypothetical> – accessed on: 18.09.2017.

[http://starwars.wikia.com/wiki/May\\_the\\_Force\\_be\\_with\\_you](http://starwars.wikia.com/wiki/May_the_Force_be_with_you) – accessed on: 22.08.2017.

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/hypothetical> – accessed on: 18.09.2017.

[https://www.brainyquote.com/quotes/quotes/c/caradelevi653806.html?src=t\\_wish](https://www.brainyquote.com/quotes/quotes/c/caradelevi653806.html?src=t_wish) – accessed on: 22.08.2017.



## **LINGUISTIC AND CULTURAL DIVERSITY**





## **RESPONSIBLE FOR SUCCESS? SCHOOLSCAPE TALES ABOUT TEACHING DIFFERENT LANGUAGES IN HUNGARIAN MINORITY SCHOOLS IN ROMANIA**

### **Introduction**

While studying language attitudes and beliefs, there was a commonly shared view I met, emphasizing that learning a language in school is almost impossible. The fact that schools do not represent a perfect environment for language learning, at least in Romania, is best expressed by certain opinion students share about their language learning outcomes: "... we were taught, but I do not know ...". Or, on the contrary: "I picked up the language" (i.e. not in the school), presenting a high contrast between academic and spontaneous language learning. Moreover, language teaching in Romanian schools is subject to many criticisms, especially learning the state or second language by the Hungarian minority students. In addition to language education programmes and national curricula, language learning beliefs and ideologies play an important role in the process of language learning.

In this paper, I examined the relationships between language education programmes, ideologies, and teaching beliefs within the linguistic landscape of schools. In the first part of this paper, I define the field of linguistic landscape and how it has broadened its research topics and deepened its investigations in the linguistic landscape of schools, the schoolscape. In my research, firstly, I investigated how ideologies are reconstructed through the arrangement of visual signs in school spaces and, secondly, what messages they convey, what tales they tell about language teaching (second and foreign languages). Language education programmes represent the core of language teaching, provided by the national curricula of the Ministry of Education. On the one hand, language and language teaching ideologies are influenced by these top-down official (national curricula) decisions and, on the other hand, they are affected by bottom-up ideologies (which are always products of a language community). In addition to this, teachers' very own, personal beliefs and attitudes, personal language learning experiences also influence the teaching process, and they are all represented by the visual signs in the schoolscape.

The primary purpose of the research was to analyse language learning processes reflected in the schoolscape together with the examination of the curricula, language teaching ideologies/beliefs, and visual practices of the schoolscape; therefore, categories/tales of ideologies were outlined. Secondly, I was curious of the visual manifestations of the differences and similarities between the languages taught as second (Romanian) and foreign languages to the Hungarian minority students. Research questions were as follows: does teaching second and foreign languages have a visual manifestation in schoolscape and, if so, what are the main research approaches, what tales are told through which these manifestations can be analysed? Can the difference between Romanian and foreign language teaching be detected in the visual practices displayed on the walls?

## Linguistic Landscape and Schoolscape

The linguistic landscape is represented by “the language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings [that] combine to form the linguistic landscape of a given territory, region or urban agglomeration” (Landry–Bourhis 1997: 25). The analysis of linguistic landscape is particularly important in regions where communities with different linguistic/cultural backgrounds live together. The linguistic landscape thus becomes a “network of interpretations where languages are used in different ways, broadcast different meanings and try to achieve different goals” (Gorter–Cenoz 2014: 152). A very typical example of this can be seen in the case of a notice placed on a parking meter (*Figure 1*), which proves that the content, placement, and translation of official notices carry additional interpretations for bilingual, multilingual communities – and, of course, these interpretations may differ.

The Hungarian translation of this temporary/semi-official notice seen on this photo [Romanian text: *Out of order. (Cars) will not be clamped.*/Hungarian text: *You will not get into trouble.*] indicates that the Hungarian population of the town is humorously warned (in their mother tongue) about the reliability of the message, challenging the power position of the Romanian officials.



**Figure 1.** *Parking meter. Semi-official translation*

We know that the study of linguistic landscape has broadened its research topics for the past decades. Nowadays, it has become clear that not only public street signs are analysed by researchers but signs of visual language use in educational institutions as well. These landscapes are called schoolscape as they represent the material environment where texts and images “constitute, reproduce and transform language ideologies” (Brown 2012: 282). Therefore, “the linguistic landscape of the school can be considered as a special type of the linguistic landscape” (Szabó T. 2016: 261). But how and what can the schoolscape tell about language teaching, learning beliefs and ideologies within a minority setting? Csilla Bartha, Petteri Laihonen, and Péter T. Szabó in their study *Language Landscape in a Minority and in Majority: A New Field of Research* summarize that:

It is worth dealing with the relationship between mother tongue(s) and foreign languages both in minority- and in majority-language secondary schools. In a minority setting, the triple presence of the mother tongue–state language–foreign language offers a multitude of research topics. How does the speaker create their self-image being familiar with multiple languages? How confident are they in these languages; how much do they embrace these languages? How does school support multilingualism via the linguistic landscape? How typical are the inter- and multicultural texts and symbols on the walls? (Bartha–Petteri–Szabó 2013: 26–27)<sup>1</sup>

1 Translated by the author of this article.

Linguistic landscape studies are typically cross-sectional; however, Erika Tódor (2014), Petteri Laihonen (2015), and Péter T. Szabó (2016) as well as István Csernicskó (2016) explored the longitudinal research possibilities of linguistic landscapes, which may further develop these ideas.

Elana Shohamy (2006), István Csernicskó (2006), Petteri Laihonen (2015, 2016, 2017), Péter T. Szabó (2017), and Erika Tódor (2017) already analysed the linguistic landscape as a component of language policy. According to Shohamy, language policy relies on language ideologies of individuals and communities who typically have political, social, and economic goals. Language policy always has an ideological background, and the role of the language teachers “who are instrumental in carrying out language policies are overlooked in the process of creating and designing these policies” (Shohamy 2010: 46). Language education policy refers to imposing language behaviour in schools as these policies are behind the decisions of choosing the languages taught and learnt or the language of instruction in the given institution. These complex relationships are (visually) mapped in the linguistic landscape of the schools. However, not only one agent is active or determines the abovementioned relationships; many agents are involved (Csernicskó 2016). They are the decision-makers, readers, and interpreters at the same time. The top-down language policy decisions are represented by the official, administrative agents of the schoolscape. Teachers play an intermediary role because, on the one hand, their choices must represent the official voice of the institution, and, on the other hand, they shape the linguistic landscape of their schools along their own, bottom-up (community-driven) ideologies. The role of students is also significant since they are the main readers of the schoolscape, and, on the other hand, they are sign makers themselves as their own work is part of the linguistic landscape in the school spaces. We can also mention the external reader as an agent (parents, visitors, etc.), for whom visual elements are created in the schools (diplomas, prizes, project works are displayed on pride walls, etc.). These signs and visual elements have to convey the collective ideology that is primarily represented to the external readers by the school as an institution.

Texts in the school space legitimize linguistic ideologies, the administrative texts written in the official language clearly indicate the status of the official language, or a monolingual message board indirectly communicates that the school environment only accepts the use of that particular language. As Shohamy (2006: 110) notes, the public space can be an arena for ideological battles: “... the presence (or absence) of language displays in the public space communicates a message, intentional or not, conscious or not, that affects, manipulates or imposes *de facto* language policy and practice”. Linguistic landscape becomes a manifestation of language ideology and practice (Shohamy 2006), which help people to position them when they reflect upon their views on language learning, bilingualism, or multilingualism. Tódor mentions that schoolscape have

changed dramatically in Romania (Tódor 2014: 42). Before the 1989 Revolution, only Romanian language could be present in schoolscape. In the transition period of the change, school walls were empty for some time. As schoolscape are determined not only by laws and local regulations but by the visual practices of the given institution as well, teachers have almost complete freedom in creating the linguistic landscape of schools at the present moment. And this is an important factor because it allows the top-down ideologies and policies to clash with bottom-up ideologies. It is crucial, therefore, that the linguistic landscape of the school is not entirely overruled by the official authority. However, there are obvious tendencies considering: the agents and participants (their interpretation of signs and displays); the types of elements displayed; the places where these signs are displayed because the location where they are exposed to public view carries informative, normative, and controlling references; the length of time for which the signs are displayed, i.e. whether the objects are intended for a permanent, long-term, or temporary demonstration (Biró 2016: 114).

Besides these ideologies, the members of a speech community share a set of beliefs about appropriate language practices, they assign prestige to various aspects of language (Spolsky 2004). These belief systems of language learners play a decisive role in their success and failure in language learning; studies have revealed that language learners' beliefs regarding their own learning abilities and language learning processes are much more important than universally accepted theories of learning or individual factors such as intelligence or aptitude (Bernat 2008). Research has shown that beliefs about learning are an important part of knowledge (Arnold 1999). Thus, it is worth pointing out the role and the potential of language learning beliefs as "the identification of these beliefs and the interpretation of their potential impact on language learning and language teaching, even in more specific areas, as well as language learning expectations and applied language learning strategies, can help the creators of future curricula and practicing language teachers" (Bernat 2005: 2). Beliefs act as very strong perceptual filters of reality, which also refers to the language learning process (Arnold 1999). Nevertheless, it has become clear that these beliefs are not just about language learning but also about the target community, language, and culture itself (Horwitz 1988: 284). It comes as a challenge to decide whether beliefs can be separated from language ideologies. The border between these two concepts is rather permeable – beliefs are impressions of individual experiences and of ideologies accepted by the language community after all.

The relationship between language teaching and the linguistic landscape has already been studied by linguistic landscape researchers. Cenoz and Gorter (2008) discuss it as an authentic language input option, as informal learning opportunities. According to Rowland (2013), linguistic landscape is a source of language for accidental language learning. Laihonon and Szabó studied the linguistic landscapes of Hungarian and Finnish schools and stated that

“languages were clearly portrayed as being tied to nation-states and a standard variety was promoted” (Laihonen–Szabó 2017: 129).

## Data Collection

Teaching foreign languages to Hungarian minority students is competence-based, communicative, therefore meeting up-to-date methodologies and techniques of foreign language teaching. However, teaching Romanian implies the same curricula and methods for all students in Romania, and that requires learning Romanian as a mother tongue, regardless of the students’ mother tongue, level of proficiency, etc. The 2011 Education Act protects the rights of national minorities to learn Romanian as a second language, but so far it has only been implemented in elementary schools. The new, long-expected curriculum has already put more emphasis on communication, but its school implementation is delayed. At present, the changes affect the 5<sup>th</sup> graders, where the teaching of Romanian as a second language has started, accompanied by a special textbook and curriculum. A new era has begun, which hopefully delivers promising results in the future.

During the present research, seven schools in three towns (Sfântu Gheorghe, Târgu Secuiesc, and Covasna) were visited in Covasna County between February and April 2016 as well as January and March 2017. Four of them were Hungarian-medium schools with Hungarian as language of instruction and three mixed-medium schools (Hungarian and Romanian). The language of instruction obviously influenced the schoolscape as there were more Romanian texts found in mixed-medium schools. Yet, there were plenty of bilingual inscriptions in monolingual schools, with no clear consistency regarding which inscription should appear in both languages or which should be their order of appearance (*Figure 2*).



**Figure 2.** *Bilingual inscriptions*

There were a total of 12 interviews made with elementary, secondary, and high school teachers. As a result of the data collection, nearly 10 hours of interview recordings and hundreds of photographs represented the corpus of the research. As for the selection of schools, the choice of the region (Covasna County) was the decisive one, being a region where Hungarians constitute the majority of the population. Hungarians usually attend Romanian-medium schools and use Romanian on a daily basis outside their homes where they constitute the minority of the population. However, where they constitute the majority of the population, Hungarian-medium education is widely available (especially in three counties in the middle of Romania: Covasna, Harghita, and Mureş).

The research method was a qualitative one, and the “tourist guide technique” was applied (Szabó 2015). This approach relies on a new fieldwork method that Szabó has developed. It is based on such forms of mobile data collection as the “walking tour methodology” (Garvin 2010) when the researcher and the interviewee co-explore the investigated space. According to Szabó, the researcher acts as a tourist guided by e.g. teachers of the given school and explores the school’s space while taking photos. The appointed guides and teachers comment on the choice of language, symbols, and displays on the walls during their school tour and answer the researcher’s (“the tourist’s”) questions about further details. By applying this technique, I was able to collect a lot of information easily on the signage and language choices and received background explanations concerning the used teaching materials. I collected useful data referring to language teaching as my chosen guides were mainly language teachers.

During the interviews, the questions were loosely related to the following topics:

What visual language elements can be seen on the walls?

Who are the creators of signs, inscriptions, who decide on their placement, etc.?

How close should the curriculum be followed?

Can the voice of the students be heard?

What specifications and rules do you have to meet?

What kind of personal ideas and methods can be applied?

The insights recorded during this walking interview were analysed, and the photos were categorized and simultaneously interpreted together with the audio recordings and their transcripts in accordance with other details of the research. The content analysis of the interviews, the personal remarks made during the visits, the analysis of visual practices, and the study of the national curriculum helped to answer the research questions.



## Visual Practices of Schoolscapes and Tales of Ideologies

Categories/tales of ideologies have been constructed based on the content analysis of the interviews and photos in order to demonstrate what messages are transmitted via the visual linguistic elements of schoolscapes regarding the ideologies of language teaching, how the top-down language policy affects teachers' decisions, and what they tell about bottom-up ideologies and language teaching beliefs.

### 1<sup>st</sup> Tale – Language Teaching Is Based on Rules.

Teaching languages is based on teaching grammar rules, and this approach hides the ideology of conservatism. This top-down ideology is the decisive element of the curriculum. The placement of visual displays, tableaux is frontal, clearly visible to the students. Tableaux are gradually disappearing both in elementary and high schools. However, even in high schools, grammar rules, verb derivation tableaux in Romanian outnumber foreign language ones: “When the Romanian grammar is taught, the whole wall is covered with tableaux, which we, teachers, prepare (...) and all of them are about the grammar rules.” – confessed one of the elementary school teachers. Except some English irregular verb lists, schoolscapes do not reflect any grammar-based foreign language teaching methods, showing that linguistic performance is due to a rule-centred approach in education, and language proficiency is dominated by metalinguistic discourse. Many schools respect normative language teaching with the grammar tableaux on the walls, promoting, and displaying the images of important poets or writers (*Figure 3*).

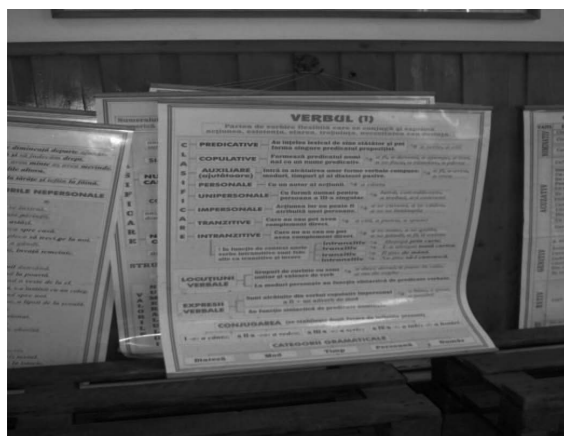


Figure 3. Grammar tableaux

In some schools, there are English or German language labs, where the walls are often overcrowded. In biology, geography labs, most of the visual elements are in Romanian. These are official displays, and it is mandatory to use them. In elementary schools, all the visual elements used in foreign language teaching are “moveable materials” used by the teacher, carried from one class to another. Randomly, some displays in English may also appear, but these are only English texts or materials downloaded from the Internet, and their purpose is not consciously that of language teaching. In this sense, elementary classes are the most over-regulated, with a redundant schoolscape. Teaching languages perceived through the tale of this grammar-centred top-down ideology is complemented by the teachers’ beliefs about the usefulness of rule-based language teaching. Therefore, locally produced signs, tableaux, notices cannot be separated from the national curricula approved by the Ministry of Education: “what we display should be useful” – explained an English teacher.

## 2<sup>nd</sup> Tale – Language Teaching Is Based on Creativity.

Developing competence is one of the curriculum requirements, and teachers are often given a free hand. They enjoy relative liberty either to strictly follow the national curriculum or to deviate from it. As one of the interviewees mentioned, “nobody complies with the curriculum, the emphasis is on competences” or “there is a core curriculum, but what you do within that – you are given a free hand” (high school English teacher), and this attitude requires creativity. Furthermore, it necessarily implies frequent changes in the visual elements of the school because there is less room for rules to mirror normative standpoints, canonical examples of visual practices in a dynamic schoolscape. At the same time, both over-regulation and exaggerated creativity can lead to landscape pollution (*Figure 4*).



**Figure 4.** *Linguistic landscape pollution*

### **3<sup>rd</sup> Tale – Language Teaching Is Institutionalized.**

The institution, the authority, positions itself to select the schoolscape elements on the walls. Partly due to the ideology of linguistic purism, after a major renovation, walls may be empty for a long time, suggesting cleanness, hence metacommunicating the opposite about schoolscape elements: “It is the general rule of the school here, you know. They [the administration] do not want to see these walls filled with some stuff (...)” – pointed out one of the interviewees, while walking along the corridors of a distinguished school. In such cases, there are relatively few traces of second or foreign language teaching. On the other hand, a kind of economic aspect shapes the schoolscape. There are situations when there is no room for renovation. Therefore, the ceiling of the drawing room in one of the visited schools has been left unchanged for decades because they pay tribute to artworks created on it. Again, there are cases when a school can be virtually empty or where unused surfaces are filled with foreign language (mainly English) texts, locally produced materials, which show considerable creativity to shape a bilingual or even multilingual context. In many cases, we can witness a mix of Hungarian, Romanian, and English displays. These hybrid practices reflect and strengthen tolerance, while they also represent bottom-up language ideologies.

### **4<sup>th</sup> Tale – Language Teaching Sets Boundaries.**

Due to the ideology of one nation–one language, schoolscape elements can be separated from each other. This can be indicated by separating languages according to language labs (depending on the possibilities of the school) or consciously separating spots on the walls for each language within the space of the schools. The borders are eliminated in the works of the students, on the personal message board of the classroom: “They are allowed to place any material of their interest, and they love it.” – explained the headmaster of the class (also an English teacher); besides, the abolition of borders outline a multilingual environment (Hungarian-Romanian-English) which has been building up lately.

### **5<sup>th</sup> Tale – Language Teaching Is Based on Symbols.**

Presenting languages and cultures through the use of symbols is a common element in schoolscales: displaying national symbols, flags, pictures of poets, writers, etc. However, the choice of symbols is not always due to conscious approach, as an English teacher interpreted: “We put them on the wall because of the Erasmus programme (...) Welsh students brought the dragon flag, for example. (...)” (high school English teacher), meaning that the presence of different cultures is often appreciated. The use of symbols carries a message – in

the case of foreign languages, it is less tied to the curriculum. Teaching a second language requires a strict adherence to the curriculum, while symbolic visual elements reflect the official, canonical stance. The development of intercultural competence is part of the curriculum; therefore, the symbols of each language and culture are present in the context of celebrations, national holidays.

## Concluding Remarks

My aim in this paper was to investigate whether teaching second and foreign languages has a visual manifestation in schoolscape and to look at the main ideologies through which these manifestations can be analysed. The second part of the research presented the differences between second language and foreign language teaching detected in the visual practices on the walls. I presented the use of tourist guide technique used in schoolscape research in order to collect all the data.

Visual practices, signs, symbols, and displays of the schoolscape do not reflect the language/language teaching ideologies by themselves alone and are not likely to mean more successful language learning/language teaching. In order to have a real and valid point of view in examining current and local education, teachers should also be asked (however, it is not so unequivocal that they would tell their own personal beliefs about language teaching and learning). Moreover, students' beliefs, top-down policies and ideologies of the official forums, and bottom-up ideologies of the educational environment should be met as well. Language learning is a process that cannot be framed by school walls due to its lifelong nature, but the foundation of knowledge lies within the framework of educational institutions.

Schoolscapes mirror a live, changing environment, with a complex social dynamic, with particular beliefs and ideological discourses having a direct impact on the process of language learning; thus, language teaching is ideologically constructed. All these studies are relevant in the light of bilingualism, multilingualism, language policies, or even globalization. The visual displays and practices of schoolscape can reflect those elements of the language teaching process that might otherwise be hidden. Language teaching in minority Hungarian schools is still conservative and institutional in many cases. It strives to delineate languages, primarily second language teaching from foreign language teaching, which is also influenced by the different curricula for language teaching. At the same time, creativity, personal beliefs, and bottom-up ideologies also build up language landscapes and shape language education. However, more creativity, freedom allowance makes walls more colourful, and the horizon of schoolscape may widen.

## References

- ARNOLD, J.  
1999 *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARTHA, Cs.–LAIHONEN, P.–SZABÓ, T. P.  
2013 Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben egy új kutatási területről. *Pro Minoritate* 3: 13–28.
- BERNAT, E.  
2008 Beyond Beliefs: Psycho-Cognitive, Sociocultural, and Emergent Ecological Approaches to Learner Perceptions in Foreign Language Acquisition. *Asian EFL Journal* 10(3): 7–27.
- BERNAT, E.–GVOZDENKO, I.  
2005 Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *TESL-EJ* 9(1): 1–21.
- BIRÓ, E.  
2016 Learning Schoolscapes in a Minority Setting, *Acta Universitatis Spaiientiae, Philologica* 8(2): 109–121.
- BROWN, K.  
2012 The Linguistic Landscape of Educational Spaces. In: Marten, Gorter–L. van Mansel (eds), *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Palgrave. 281–298.
- CENOZ, J.–GORTER, D.  
2008 Linguistic Landscape as an Additional Source of Input in Second Language Acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46: 257–276.
- CSERNICKSKÓ, I.  
2016 A dinamikusan változó nyelvi tájkép: Kárpátalja példája. *Acta Humana* 3: 91–105.
- GARVIN, T. R.  
2010 Responses to the Linguistic Landscape in Memphis, Tennessee: An Urban Space in Transition. In: E. Shohamy–E. Ben-Rafael–M. Barni (eds), *Linguistic Landscape in the City*. *Multilingual Matters*: 235–251.
- GORTER, D.–CENOZ, J.  
2014 Linguistic Landscapes Inside Multilingual Schools. In: B. Spolsky–M. Tannenbaum–O. Inbar (eds), *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People*. New York: Routledge. 151–169.
- HORWITZ, E.  
1988 The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *Modern Language Journal* 72(3): 283–294.

LAIHONEN, P.

2012 Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 14(3): 27–49.

2015 Indexing the Local, State and Global in the Contemporary Linguistic Landscape of a Hungarian Town in Slovakia. In: Wachtarczyková, J.–Satinská, L.–Ondrejovič, S. (eds), *Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch. Sociolinguistica Slovaca*. Bratislava. 280–301.

2016 Beware of the Dog! Private Linguistic Landscapes in Two ‘Hungarian’ Villages in South-West Slovakia. *Language Policy* 15(4): 373–391.

LAIHONEN, P. – SZABÓ, T. P.

2017 Investigating Visual Practices in Educational Settings: Schoolscapes, Language Ideologies and Organizational Cultures. In: M. Martin-Jones–D. Martin (eds), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives*. Routledge. 121–138.

LAIHONEN, P.–TÓDOR, E.-M.

2017 The Changing Schoolscape in a Szekler Village in Romania: Signs of Diversity in Rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20(3): 362–379.

LANDRY, R.–BOURHIS, R.

1997 Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1): 23–49.

PAVLENKO, A.

2012 Transgression as the Norm: Russian in Linguistic Landscape of Kyiv, Ukraine. In: Gorter D.–Marten H. F.–Van Mensel L. (eds), *Minority Languages in the Linguistic Landscape. Palgrave Studies in Minority Languages and Communities*. Palgrave Macmillan. 36–56.

ROWLAND, L.

2013 The Pedagogical Benefits of a Linguistic Landscape Project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(4): 494–505.

SHOHAMY, E.

2006 *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London: Routledge.

2010 Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies? *IKALA Journal* 13: 45–67.

SPOLSKY, B.

2004 *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

SZABÓ, T. P.

2015 The Management of Diversity in Schoolscapes: An Analysis of Hungarian Practices. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 9(1): 23–51.

2016 Ágencia és a változatosság kezelése magyarországi iskolák nyelvi tájképében [Agency and the Management of Diversity in the Schoolscape of Hungarian Schools]. In: I. Kozmács–I. Vančo (eds), *Sztenderd – nemsztenderd* [Selected papers from the 18<sup>th</sup> Conference of Hungarian Sociolinguistics]. Lakitelek, Hungary: Antológia. 231–242.

TÓDOR, E.-M.

2014 Hogyan hívogat az iskola? Vizuális nyelvhasználat az iskolában. In: *Magiszter*. 40–51. Retrieved from: [http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2014/tel/08todornyelvhasznalat40\\_51.pdf](http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2014/tel/08todornyelvhasznalat40_51.pdf).

## ON SHIFTING LANGUAGES AND MOVING IDEOLOGIES IN MIGRANT CODE-SWITCHING

### Introduction

The model that is developed in the current study borrows the assembly-line metaphor of linguistic description according to which representations are passed from higher-level components to lower-level components that modify them and pass the resulting representations to other components such that the components are related to each other in a hierarchical fashion in the sense that the output of one component serves as the input to the next. In the course of this study, we will explore the patterns and ideological values that are invested in the performance of greeting exchanges among Moroccan migrant code-switching (MCS). Specifically, we shall assume that although constituting MCS strategies are motivated in a particular socio-cultural context, they are gradually shaped and re-shaped by relativizing discourse-type factors including speech-act-type, gender considerations, cultural values, and other variables until highly specified structured patterns are optimized and standardized. Our goal is, therefore, to find out what MCS strategies are invested in the greeting exchanges performed by bilingual Moroccan men and women residing in London as a minority community and how these strategies are (re-)constituted into specific routinized styles.

We will do so based on the analysis of an MCS corpus of 15-hour recordings of naturally-occurring conversations between members of the Moroccan community in London and 10-hour interviews. Selecting a specific set of procedures for data collection usually depends on the kind of information sought as well as from whom and under what circumstances is to be obtained. In this study, the first two criteria regarding the type of information and informants are clearly identified. We are looking for code-switching instances from migrant Moroccan bilinguals who can be categorized in terms of their educational background (educated and non-educated), age (generations), and gender (male or female). To ensure as much naturalness and heterogeneity as possible in terms of the circumstances of the recordings and the subjects recorded respectively, the recording process was not controlled in relation to who, where, and when it takes place. The interactional exchanges recorded involved dyadic and multiparty conversations between family, friends, and acquaintances in settings of their choosing.



## MCS, Ideology, and Culture

One of the most interesting characteristics of MCS is the multifaceted issue of loyalty and identity (Korostelina 2007: 59). In the context of a minority group, as in the case of this study, the issue is both dynamic and perpetual. It is dynamic in the sense that the migrant's feeling of belongingness to the host culture changes, positively or negatively, from one generation to another and over the historical influences of the contact situation whether it is a case of a majority who has become a minority (such as Amazighs in North Africa, native Americans in America, the Welsh in the UK, or Aborigines in Australia) or a newly established minority as the result of movement or displacement motivated by economic aspirations (such as Moroccans in France) or political persecution (such as Syrians in Europe). It is equally perpetual in the sense that struggle concerning belonging to which group and loyalty to which land may be continuously shaped and reshaped. Consciously or unconsciously, the belongingness frames of the smaller group and the larger community (country or nation), each offering a different but not necessarily exclusive, patterned set of restraints and opportunities, may linger to a certain extent in the psyche of the bilingual.

Minority groups in the West, such as the Moroccan community in the UK which represents the focus of this study, are usually referred to as immigrant communities. We will use, however, the term “migrant”. The reason is that the term “immigrant” implies a focus on the host/majority community, and “emigrant” on the guest/minority group, while “migrant” denotes a back-and-forth pattern between both, which is a more adequate representation of MCS whereby speakers alternate continuously two or more languages. Movement can be geographical when people migrate from their home country to better their lives or in terms of customs when migrants adjust to new values and traditions or purely linguistic as in the example below:

(1) šefti	<i>l-qamar</i>	yak ?	<b>Il est beau?</b>
[you-saw	the-moon <sub>masc</sub>	ya? It <sub>masc</sub>	is beautiful <sub>masc</sub> ?]
{Did you see how beautiful the moon is?}			
(MA/Fr, Lahlou 1998)			

The example shows the movement of grammatical features that are inherently Moroccan Arabic (MA) to French. The French pronoun *il* should bear the property [+feminine] of its language anaphoric reference *la lune* (moon: +feminine). Instead, the gender property [+masculine] from the Moroccan Arabic *l-qamar* (the anaphoric noun in example (1)) has been inserted into a non-conform French structure.

Such interactions are highly influenced by other contextual factors. Speakers have access to a linguistically and culturally diverse inventory they

can choose from depending on their communicative needs and goals. It should be noted, however, that this inventory is not exclusive to members of an ethnic group. Individuals, in their endeavour to reinvent or differentiate their identities depending on the situation at hand, use languages across ethnic boundaries (Rampton 2010, Rampton–Charalambous 2010). For instance, Wong (2015: 15) reports the use of features of African American English among speakers with little or no contact with African Americans within the U.S. Rampton and Charalambous (2010: 2) also note the use of quasi-Jamaican by white Londoners, Punjabi by youngsters of Caribbean descent, and Turkish in peer-group interaction by majority ethnic Germans. This intergroup crossing, according to them, “contests preconceived ideas about family rootedness, makes extensive use of (non-family) material from public and popular media, and involves elements of unexpected improvisation which are highly problematic for any linguistics which takes structural regularity and tacit systematicity as its governing preoccupations” (Rampton–Charalambous 2010: 2).

MCS is not simply a structural property of the collectivity – an ethnolect used exclusively by members of a particular ethnic group. It is manipulated by the individual producer of multiple discourses through intentional ideology. As such, MCS is not a unitary and exclusive set of meanings and structures of an ethnic group. It is rather a repertoire of signifying systems that include their ethnolect but also go beyond it; in short, it is a cumulative effect of the interaction of various linguistic resources including the dominant language with “‘full’ active and practical competence down to a level where language(s) are just recognizable emblems of social categories and spaces” (Blommaert–Backus 2013: 17). Clearly, MCS is the product of constituting factors that are discourse-related and may vary depending on the individual experiences and communicative goals of the situation at hand. It is also the product of determining cultural components of the ethnic group and sensitivity to them.

It is only natural that contact between different speech communities would represent a breeding ground for change and accommodation, which can affect the forms as well as the functions of language. MCS, as one result of this contact situation, is an important setting to display the dominance of one language over another or to witness the resolve of a speech community to incorporate another language so as to satisfy their needs, be they syntactic, lexical, or pragmatic. The aim of this article, however, is to trace the ideological manifestations of this type of language negotiation whereby switching occurs between MA and English.<sup>1</sup> MCS does not function only as an action to mediate and resolve conflict but rather as a third space where tensions are signalled and power struggles are played out.

---

1 In our corpus, no cases were found of crossing whereby a speaker uses a language which does not belong to the repertoire of their ethnic community. This is probably due to the fact that the corpus is solely taken from conversations between members from the same speech community and sometimes even the same family.

As a form of social behaviour, MCS accommodates a variety of discourses that are imbued with the ideology of the social and cultural systems they represent. To this effect, behind every linguistic choice there lie not only certain specific discourse-determining factors but also a culturally pre-established patterning of social reality. In the context of MCS between MA and English, the implications of this assumption relate to the very nature of the migrant situation, which cannot be limited to a simplistic switch of words, sentences, and their meanings. The argument goes that MCS is a socio-ideologically determined and determining process of cross-cultural encounter of different codes, therefore of different social, political, and moral systems embedded in the language and which usually travel in disguise. Or not. Senator Harry Reid predicted that Barack Obama could become the country's first black president because he has "no Negro dialect, unless he wanted to have one" (Zeleny 2010). While using racially offensive language, what this statement shows is the power of switching between languages to influence existing realities and reconstitute new ones.

The study of ideology in relation to MCS between MA and English in this study is made on account of the migrant situation, where contest and negotiation between minority and majority languages to recognize their mutual rights and obligations are customary (Schmid 2001), and on account of the highly politicized framework within which both languages, English and Arabic in general, operate. This type of encounter progresses under the strain of cultural, economic, and political hegemony, which makes the chances for MA used in an English-speaking context to be ideologically constrained, reasonably high. In this instance, the standards of (un)faithfulness, objectivity, and factual truth can be altogether called into question. It is this very idea that lies at the core of Critical Discourse Analysis pioneered by Norman Fairclough (2001, 2003, 2007), which assumes that language is social practice that is arranged in a certain manner to fit the needs of a particular social context. The conception of language as a social practice suggests that it is not used *ex nihilo*; rather it is bound to the sociopolitical context of its occurrence wherein it functions and must of necessity reproduce. It is a truism that we make sense of in both our personal environment and the world at large through various types of discourse.

Basically, discourse is the linguistic realization of language in its social use between different parties. For a discourse to be successful, individuals follow specific discursive strategies to orchestrate the stream of the interaction in favour of their attitude. In Foucault's terms (1977), discourse is regulated by what he calls "la police discursive". It is established subjectively by and for the benefit of what we may call the sociocultural institutions of the day to secure unanimity, continuity, and ethnocentricity. Unsurprisingly enough, Foucault's use of such a "provocative" coinage of "police discursive" shows the existence of underlying relations of power and subjectivity in language as a field of struggle between oppositional forms of knowledge. We understand

presently that words are loaded with unequal weights, depending on who utters them and how they are said. By the same token, as a carrier of discourse, MCS lexico-syntactic organization is not random. It is a set of social events that are motivated by contextual factors made to achieve certain communicative goals within an ideological setting which exerts its influence on how discourse is produced, reproduced, and contested. Its aim is to guide the analyst to the backstage of language wherein lies the social motivation and communicative end. For this purpose, critical linguistics offers interpretive strategies for the analysis of the MCS linguistic mechanisms, which are considered as indices in tracing back its socio-communicative functions and processes.

It is in the nature of things that changing geographical, economic, social, and political factors do affect the way minority speech communities use languages at their disposal. However, all things being equal, in almost every migrant bilingual situation, there lies a deep-seated dormant tradition of maintaining the ancestral language that persists strongly in reasserting itself as the ground for intersubjectivity and solidarity. This notion of solidarity may vary depending on its sociopolitical context. Al-Baidhawe (2007) reports that the first generations of Moroccan emigrants in France tend to associate MA with in-group membership. In the Australian context, Renzaho, Dhingra, and Georgeouas (2017) claim that migrant youth develop multiple expectations concerning their sense of belongingness in their attempt to reconcile the intergenerational differences between their own aspirations and those of their parents. Politi, Gale, and Staerklé, (2017), on the other hand, see in-group and out-group solidarity through the lens of a tripartite context of power relations in which a minority group contests the institutional status quo while seeking to build consensus with and support from the majority group.

To remain in power, this tradition of maintaining the ancestral language needs to be rearticulated and retold in predictable ways by drawing upon the intrinsically multi-import bilingual ideological inventory. As we might imagine, MCS acquires its meaning strictly from its sociocultural context; it is essentially made to be the product and communicative medium of migrant bilinguals' ideological inventory. For this product to serve its purpose, it has to cohere with the ideologies that prevail in a host society irrespective of their potential implausibility or irrationality.

Our argument runs that MCS is in nature a "myth maker" because of its ability of re-constituting or re-orienting discourse in an attempt to deflect focus or deal with uncertainty or conflict by creating a new discourse shaped by ideologically motivated structures of communication (Breton 2010: 79). The following is part of a four-party family conversation including two siblings (Youssef and Ali), their mother, and their cousin (Hassan, who kindly acted as our research assistant). Youssef and his younger brother, Ali, were fixing their mother's place.

Data Set 1:

(1) Youssef: I don't think we'll finish today. We'll have to come back tomorrow.

Ali: Maybe we won't.

Youssef: Seriously, tell me, *dji gheda t3awenni*?

[will you give me a hand tomorrow?]

Ali's apparent agreement is rather a strategy to avoid commitment. Youssef, on the other hand, deflects focus back on Ali's commitment when he switches into MA. While switching into MA may serve as a mitigator of the imposition in Youssef's request, it is also an instrument of control. Youssef invokes MA to claim shared social identity, which, in turn, implicates certain rights and obligations: the right of Youssef to ask for help and the obligation of Ali to help a member of his social group.

MCS in this context falls conscientiously within the scope of the culturally agreed-upon or, following Barthes (1964: 49), the scope of ideology itself. It is a system of communication and a type of speech consisting of the deployment of language alternation for the purpose of expressing and surreptitiously justifying the dominant values of a given language. The intersection between language and ideology shows even more clearly in the process of migrant bilingual production that may encode conflicting types of knowledge devised and owned by different speech groups within the same society, and through which the moral, aesthetic, and cognitive character of the individual are shaped and enhanced. This insight is particularly relevant to our present critically oriented discussion of the effects of ideology on MCS discourse involving both English and MA. Both languages are tremendously different on both the cultural and ideological level. Quite expectedly, many of the issues opposing the Arab world to the West, such as democratization, human rights, or fundamentalism, which are inherently forms of political myth, have been reported with such noticeable strength that many started to believe that the war between Communism and the West has been indeed replaced by a war between the West and Muslims (Pfaff, *The New Yorker* 1991: 28). The only difference between Communism and Islam vis-à-vis the West which Pfaff failed to notice is that Islam is a very old problem to the West. Although the heightening of tensions between the two fluctuate depending on the existence of "bigger evils" to fight, Islam, since its inception, represented a direct, and therefore old threat to the continuity of the Christian West. It triggered the mobilization of Christian attacks on Islam, which were to shape its status within Western thought for generations to come. Indeed, as Hourani points out:

We should miss a whole dimension in their [Western] thought if we failed to grasp that, for the tradition in which they lived, Islam was no new problem, nor one which they could regard with the same detached curiosity as they

might bring to the cultures and beliefs of India and China. Islam had always been a major fact of European history, and to the Christian in which it expanded it posed problems both incidental and essential. (1980: 20)

Indeed, even old conflicts may still impact a current bilingual situation. In Germany, Jewish parents have more negative attitudes towards German due to the trauma it is associated with as a result of the Nazi persecution (Miller 2017: 101–102). This entails that the ideological aspect of MCS relies upon the sociocultural embeddings of its discourse as a means of advocating a ground for (de)legitimizing and securing certain conventions of interpretation with the power to mark the boundaries between the permitted in opposition to the forbidden.

By virtue of its cultural weight, MCS has the power of itemizing people and events into categories of “close” and “distant” and sometimes even “good” and “bad”. However, these categories cannot have the character of the definite or the absolute in a representational sense but provide an interpretation of the world that is continuously reconstructed and emergent based on various discourse determinants.

Data Set 1:

(2) Youssef: Everybody is pitching in *w houwa ma3la balu*  
[while he does not care]

Data Set 2:

(3) Nezha: *hderna w hderna shribna qehwa* when the bill came he said “let’s just split this”.  
[We talked and talked, we had coffee]

(2) is an example of switching into MA used to convey a negative attribute, while English in the same utterance symbolizes fairness and hard work. In (3), the indexical roles of MA and English are reversed. MA conveys closeness and generosity, while switching into English is used to indicate stinginess and disengagement. These examples are illustrative of a highly regularized ideological patterning of language indexicality in the corpus.

Auer (1998) explains that people code switch when they are socially motivated. Our MCS data shows that interactants do switch to either English or MA depending on what they want to express and whom they express it to. Our argument is that MCS has mainly an expressive function in that people use it to distance themselves, (re)state their identity, show generosity, express their attitude towards the addressee or voice their opinion in admiration or condemnation.

**Table 1.** *Language functions of MCS*

<b>Functional occurrences of MA in MCS</b>		<b>Functional occurrences of English in MCS</b>	
Social identity	Social distance	Social identity	Social distance
75	2	11	5
Adeptness	Incompetence	Adeptness	Incompetence
7	19	23	3
Generosity	Selfishness	Generosity	Selfishness
21	18	3	12

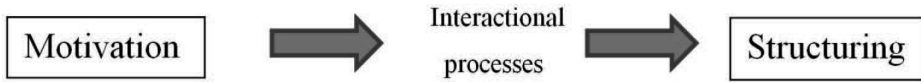
Except for the function of MA in terms of Generosity vs Selfishness, for which participants expressed inharmonious beliefs, the corpus showed highly structured patterns in terms of the socio-pragmatic functions of both languages in the MCS context. Supported with the undisputed authority of ideological functioning, MCS is a linguistic tool to preserve and recreate the bilingual identity. It represents a solid ground of cognitive powers that strengthen social coherence, solidarity, and collective consciousness for the people of a given speech minority. It is a third space where diverse realities are converted into one single version of reality that is inspired, produced, and imposed by the powers that be.

It should be noted, however, that communication in general is not a simple matter of one person with more or less knowledge transmitting or asking for that knowledge to or from another. Rather, effective communication demands the use of many strategies. The same goes for MCS. We can go further to say that not everyone who speaks two languages will use MCS successfully because they have not experienced MCS situation at hand. For instance, Beardsmore (1986: 45) explains that bilinguals' communicative competence may vary in function of the interlocutor. Bilingual speakers will have to vary and use the right communicative strategies depending on the discourse requirement. Hence, not only the ability to switch from one language to another is important but also the strategies to do so.

## **MCS: Strategies and Structure**

As in any communicative situation, there is no one-fit-for-all strategy or set of strategies in MCS. Migrant bilingual strategies will depend on an ideologically relevant but constantly dynamic discourse. Indeed, as Bailey claims: "analyses of code switching that assign switches to 'conversational strategies' categories that are treated as if they existed prior to, and independent of, actual interactions ... fail to capture the interactionally emergent functions of many switches" (2000: 165).

To account for the dynamic nature of MCS strategies, we will stipulate the following model after Turner's (1988) theory of social interaction that can be schematically represented as follows:



**Figure 1.** *Turner's model of social interaction*

Motivation is the energizing root of interaction. The second component is the behavioural effect which is triggered by the first component. The third component is the process of stabilizing interactions and feedbacks to facilitate optimized interaction patterns.

The challenge that any framework intending to capture the subtleties of verbal MCS has to face is how to reconcile the obvious social and cultural relativity of MCS phenomenon with its universal functions such as social approval (positive face using Brown and Levinson's term, 1987), identity, and markedness. To handle this problem, we shall invest a conceptual dichotomy that was first introduced and developed by French philosopher André Lalande (1908) in his *Critical Dictionary of Philosophy*. Lalande distinguishes between two types of mental faculties, each of which he abstractly but conveniently refers to as "Mind" (*Raison*). The relevant distinction he made is one between "*la Raison constituée*" (the constituted Mind) and "*la Raison constituante*" (constituting Mind). By the latter, he means a universal set of in-wired cognitive principles governing human beings' mental performance such as planning, computing, decision-making, and universal grammar. These principles are universal and culture-free. The former refers to a "body of established and formulated principles" which would typically set one culture apart from the others. The constituting Mind is universal and biologically determined; the constituted Mind is culture-specific and historically determined. The constituting Mind accounts for universal arithmetic principles; the constituted Mind accounts for different cultural worldviews and anthropological diversity.

Using this dichotomy, we can develop an analogous dichotomy of "constituting MCS" and "constituted MCS". The former is associated with the emotionally motivated property of the Migrant Bilingual Model Person. The culture-bound aspect of MCS is what we call "the constituted MCS", analogously with André Lalande's "constituted Mind". For this analogy between the Mind and MCS to be insightful and to avoid any potential confusion that may be brought about by the analogy we make, we should provide a satisfactory definition of the "constituting" and "constituted" aspects of MCS. Three related but distinct claims underlie our view of the relationship between the constituting MCS and the constituted MCS, namely:



– The constituting MCS is universal and basic to any bilingual situation. For example, the two aspects of markedness (i.e. marked and unmarked aspects) are the psychological content determining MCS phenomena.

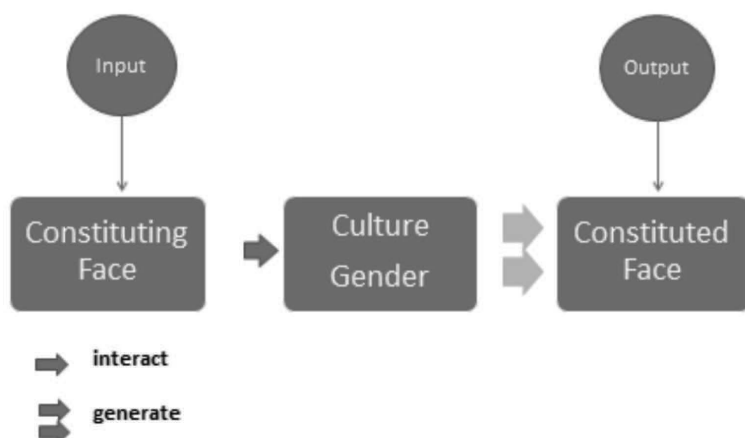
– The interaction between the constituting MCS and the constituted MCS gives rise to what Turner (1988) calls, in his interactional approach to social interaction, “structured patterns”, by which he meant that set of routinized and regionalized sets of behavioural patterns through which individuals ritualize and optimize their daily interaction. To put it in Turner’s words:

As people mobilize their motivational energies and engage in mutual role-taking and making, staging, validating, ritualizing, and framing, they often create an emergent property: structure. Such structure is not a “thing,” however, but a process in which individuals produce and reproduce patterned sequences of interactive responses. And once created, these established sequences become, in a sense, a “mental template” or “schema” for how those individuals will interact when they resume contact. (1988: 149)

The main function of patterned interaction is to offer what Turner described as “mental templates” whereby individuals can interact without having to generate utterly new behavioural patterns. Since verbal MCS behaviour is a sub-type of interaction, we should expect that some verbal templates are historically “constituted” (i.e. constructed) to optimize bilingual performance in multiple, new social situations whose complexity, novelty, and multiplicity make highly creative bilingual performance almost impossible.

As has been already said, the Model Person’s (MP) mutual knowledge of each other and their tendency to maintain social approval in their daily interaction motivate them to use different constituting strategies depending on their assessment of the weightiness of the speech act, the power relationship between Speaker (S) and Hearer (H), and the distance between them. Likewise, language users have access to a rich inventory of patterned bilingual styles to identify themselves with their community where those styles and routines are used. In this sense, constituted MCS is not only motivated by redressing wants but also by the MP’s desire to identify himself/herself with the community. We can schematize a model of bilingual behaviour accordingly as follows:

The analysis of the speech act of greeting in the MCS corpus shows that interactants tend to (i) initiate the greeting in either MA or English and (ii) lengthen their greeting acts in MA to avoid silence in performing them. We interviewed ten Moroccan bilingual informants in London, and they all deemed it obvious to say that if one does not elongate their greeting and keep talking while performing this speech act, it is either because one is in a hurry or is simply rude. This implies that, in principle, the more S lengthens (and avoids silence in) greeting, the more S is polite.



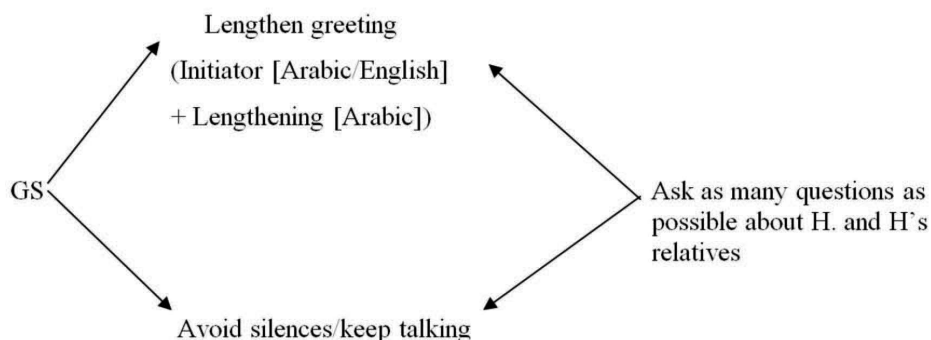
**Figure 2.** A schematized model of MCS

However, lengthening the greeting and avoiding silent gaps in this MCS context is more complex to be explained in terms of this simplistic generalization. In fact, greeting elongation and silence avoidance have a variety of realizations. Migrant Moroccan MPs tend to initiate the greeting either in English or Arabic (53% of instances in Arabic and 47% in English), then start asking as many questions as possible in Arabic about H. and H's relatives (91% instances in Arabic). The consequence of this general tendency is that they tend to ask more questions rather than answer the ones they are being asked. Let us examine the following:

Data Set 3:

1. Hamid: *Are you ok, Mou?*
2. Mohamed: *lhamdulillah!* (thanks God: fine)
3. Hamid: *labas çlik?* (are you all right?)
4. Mohamed: *bixi:r?* (how are you?)
5. Hamid: *l3aila mezyan?* (is the family ok?)
6. Mohamed: *ddar labas?* (is home ok?: is the family ok?)

Looking at the English translations of these questions, one can clearly see that they have almost the same meaning despite their different forms. This comes as a result of the migrant Moroccan MPs tendency to “fire” away as many questions as possible in a sort of machine gun questioning style. Thus, one can deduce that there are two higher-order strategies of greeting elongation and silence avoiding which interact to generate a more concrete strategy (of asking as many questions as possible). Therefore, we can formulate these strategies as follows:



**Figure 3.** *Representation of MCS Greeting Strategy (GS)*

## Conclusions

Having sought to understand and set a theoretical structure for the way MCS is manipulated by the bilingual producer of migrant discourse through intentional ideology, it should be, however, emphasized that bilingual MPs are themselves subject to a cluster of myths and rituals such as laws, public image, ethics, and tradition that are collectively constructed. Thus, MCS is not merely an intentional activity of the individual but also a structural property of the collectivity, or, to put it simply, “a feature of social structure” (Oldersma–Davies 1991: 8).

The study has shown that Moroccan bilinguals use greetings in an MCS context as a habitus where ideological cues are not signalled only by the propositional content of the MCS but also by the formal properties of the greeting. Our general argument runs against the strong contextualism of MCS since it confirms the patterned character of at least some speech act indicators. Even though MCS conversations are context-sensitive, our analysis of MCS speech act of greeting lend strong evidence to the claim that MCS is also encoded in discernible patterns.

## References

- AL-BAIDHAWI, R. S.  
2007 La place de la langue arabe en France: l'exemple de la Ville de Poitiers.  
PhD diss. Paris: Université Paris 8.
- AUER, P.  
2013 *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*.  
Taylor & Francis.
- BAILEY, B.  
2000 Social/Interactional Functions of Code Switching among Dominican Americans. *Pragmatics* 10(2): 165–193.
- BARTHES, R.  
1964 Rhétorique de l'image. *Communications* 4: 40–51 [Also in Barthes (1977). *Image – Music – Text*, S. Heath (transl.), 28–46. New York: Hill & Wang].
- BEARDSMORE, H. B.  
1986 *Bilingualism: Basic Principles*. 2<sup>nd</sup> ed. Clevedon: Multilingual Matters.
- BRETON, H. O.  
2010 Feeling Persecuted? The Definitive Role of Paranoid Anxiety in the Constitution of 'War on Terror' Television. In: B. Brecher–M. Devenney–A. Winter (eds), *Discourses and Practices of Terrorism: Interrogating Terror*. Oxon: Routledge. 78–96.
- BROWN, P.–LEVINSON, S.  
1987 *Politeness: Some Universals in Language Usage*. New York, Cambridge University Press.
- FAIRCLOUGH, N.  
2001 *Language and Power*. 2<sup>nd</sup> ed. London–New York: Routledge.  
2007 The Contribution of Discourse Analysis to Research on Social Change. In: N. Fairclough–G. Cortese–P. Ardizzone (eds), *Discourse in Contemporary Social Change*. Bern: Peter Lang. 25–48.
- KOROSTELINA, K. V.  
2007 Readiness to Fight in Crimea: How It Interrelates with National and Ethnic Identities. In: J. L. Peacock–P. M. Thornton–P. B. Inman (eds), *Identity Matters: Ethnic and Sectarian Conflict*. New York: Bergham Books. 49–72.
- LALANDE, A.  
1908 *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: P.U.F.
- MILLER, L.  
2017 The Relationship between Language Proficiency and Language Attitudes. *Spanish in Context* 14(1): 99–123.
- OLDERSMA, J.–DAVIES, K.  
1991 Introduction. In: K. Davis–M. Leijenaar–J. Oldersma (eds), *The Gender of Power*. London: Sage. 1–18.

POLITI, E. – GALE, J. – STAERKLÉ, C.

2017 Flexible Solidarity with Refugees: Integrating Minority Influence and Intergroup Communication. *International Review of Social Psychology* 30(1): 172–183.

RENZAHO, A. M. – DHINGRA, N. – GEORGEOUAS, N.

2017 Youth as Contested Sites of Culture: The Intergenerational Acculturation Gap amongst New Migrant Communities – Parental and Young Adult Perspectives. *PLoS ONE* 12(2): 1–19.

SCHMID, C. L.

2001 *The Politics of Language: Conflict, Identity, and Cultural Pluralism in Comparative Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

TURNER, J. H.

1988 *A Theory of Social Interaction*. Stanford: Stanford University Press.

ZELENY, J.

2010. Reid Apologizes for Racial Remarks about Obama. *The New York Times* 9 January. Retrieved from: <http://www.nytimes.com/2010/01/10/us/politics/10reidweb.html>.

## ABSTRACTS

---

Attila BENŐ

### **RESEARCHING ISSUES OF LANGUAGE CONTACT IN THE HUNGARIAN VARIANTS SPOKEN IN COUNTRIES NEIGHBOURING HUNGARY USING THE TERMINI ONLINE DICTIONARY AND DATABASE**

The article presents the possibilities for researching phenomena of language contact in Hungarian variants spoken in the states neighbouring Hungary, focusing on the Termini online dictionary and database. The lexicographical database is edited online in 7 countries, and it makes possible the study of direct and indirect linguistic influences in context, as they can be noted in the Hungarian variants spoken in bilingual contexts. As the lexicographical items of the dictionary contain abundant information about stylistic value, meaning, usage, and etymological issues, the database can also be used efficiently in sociolinguistic, lexical, descriptive linguistic, and stylistic studies.

Borbála ZSEMLYEI

### **DIMINUTIVE SUFFIXES OF ROMANIAN ORIGIN IN *THE HISTORICAL DICTIONARY OF THE HUNGARIAN LANGUAGE IN TRANSYLVANIA***

Diminutive suffixes form a special category within the system of denominal suffixes. Their function is not primarily the formation of a new word but to suggest some semantic nuances, wherefore diminutives are not typical suffixes. As a result, diminutives are widespread in various languages; however, their occurrence, productivity, and structuredness varies. The analysis of such nouns that contain a *-ka* morpheme but their meaning has nothing in common from a historical point of view with the notion of smallness (and are not lexicalized) is so problematic that one might come to the conclusion that this suffix (due to foreign influence) is a simple denominal suffix, it is only homonymous with the diminutive. In the Hungarian language used in Transylvania, the ending of some Romanian loanwords is considered to be a diminutive although in the source language it has no such function. A good example for this are the entry words *subica*, *subika* of *The Historical Dictionary of the Hungarian Language in Transylvania*, as their meaning is “small fur coat”, whereas in the source language it has the meaning of “short fur coat”. So, a group of phonemes is attributed the function of a morpheme that is absent in Romanian.

Csaba Attila BOTH

**A STUDY OF THE ASPECTS OF A LANGUAGE ENCLAVE USING THE METHOD OF SOUND STATISTICS**

European plurilingualism is multifaceted, and it includes a wide range of language varieties as well. One such type of language variety is represented by dialects as the most basic, collective form of speech. The Hungarian language lists several dialectal varieties: the ones that differ from others not only linguistically but in the aspects of settlement and social history are the most interesting.

In my paper, I discuss Hungarian-language enclaves using the method of sound statistics to see how it can be shown that a particular settlement or research point (in our case, Magyardécse from the Mezőség region) differs significantly from the language varieties spoken around it, and thus it can be considered an enclave.

Eszter SIMON – Iván MITTELHOLCZ – Zsanett FERENCZI

**CREATING AUTOMATIC DICTIONARIES FOR FINNO-UGRIC MINORITY LANGUAGES**

In this paper, we present a project whose objective is to provide linguistically-based support for several Finno-Ugric digital communities in generating online content. By applying automatic dictionary-creating methods, we created bilingual dictionaries for six small Finno-Ugric languages (Udmurt, Komi-Permyak, Komi-Zyrian, Hill Mari, Meadow Mari, and Northern Sami) paired with four thriving languages which are important for these small communities (English, Finnish, Hungarian, and Russian). Since these minority languages are under-resourced languages, and standard dictionary-building methods require a large amount of pre-processed data, we had to find alternative methods. In a thorough evaluation, we compare the results for each method, focusing on the language pairs where Northern Sami is the source language. By generating online content, we aim to promote multilingualism and help revitalize the digital functions of these Finno-Ugric languages.

Krisztina SÁROSI-MÁRDIROSZ

**THE DARK SIDE OF INTERPRETING**

The paper intends to deal with one of the major issues of escort interpreting. The paper presents the possibilities of interpreting words and phrases belonging to the vulgar register of the source language and the interpretation of non-verbal elements. The study would like to put this issue into a short theoretical framework, paying attention to these specific aspects of the work of interpreters during escort and liaison interpreting.

Rita PLETL

### **THE LANGUAGE OF INSTRUCTION IN HUNGARIAN-LANGUAGE VOCATIONAL TRAINING IN ROMANIA**

In my paper, I follow the development of the relationship between the language of instruction, the mother tongue, and the state language in Hungarian-language vocational training in Romania from the point of view of minority expectations (the possibility to learn in one's mother tongue) within the objective conditions of the Romanian public education system. The issue of the language of instruction in the mother-tongue vocational training within the bilingual educational system can be emphasized for two reasons. On the one hand, the choice of the language of instruction (mother tongue or the state language) becomes a factor of career choice for Transylvanian students, while the mother-tongue acquisition of the different special languages can curb or stop the functional loss of language, on the other. The database is composed of two empirical, cross-sectional questionnaire surveys (2013–2014, 2015–2016) with a nationwide scope for diagnostic purposes. The planned and implemented sample of both studies is representative and stratified. The representativeness of the planned sample is ensured by the national scope (covering the Hungarian-language vocational school networks) as well as the regional proportions; the stratification of the sample is ensured by the selection of counties, specializations, and specialties.

According to the data, the participants of the Transylvanian vocational secondary school education (students, teachers, and trainee teachers) formulate a clear and decisive stance on the relationship between the language of instruction, the mother tongue, and the state language. They consider it desirable, useful, and practical to learn in one's mother tongue, including technical training subjects as well. It is also considered important and necessary to learn the Romanian terminology in an organized way, in the form provided by the school.

Réka SUBA

### **STYLISTIC FUNCTIONS OF ELEMENTS WITH PRAGMATIC CONTENT**

The relationship between linguistic signs and users, the communicative approach to language, the fundamental link between text and its interpreter, the role of linguistic elements that contribute to the connection between text and its cognitive structure are all issues that have an important role in the description, analysis, and interpretation of texts and the delimitation of all kinds of textual features. This becomes even more evident with informative media texts, where referential function and text informativity are realized by the correct positioning and identification of the recipient of the new elements, in opposition to the background elements, both with regard to theme and rheme relationship and to textual topic–textual focus relations.



Erika BENCE – Renáta ROMODA

### **THE POETIC LANGUAGE OF JÓZSEF GULYÁS**

József Gulyás (1937–2014) was a Hungarian poet from Vojvodina; his collected works were published by Életjel Publishing House. The poetic opus of 1,252 manuscript pages was published in four volumes, which ended a major and inspiring, half-a-decade long work. The author actively participated in the preparation of the first volume; unfortunately, he did not live to see its publication. The release of the subsequent volumes was ensured by the caretaker of his heritage (the first co-author of this study). The completion of the editing process presented an overall picture of Gulyás's poetic world. The study examines the poet's unique language and verse-constructing processes based on his polemics titled *Arról miért nem tudok itt ma élni* [On Why I Cannot Live Here Nowadays]. It is "a poem with a story", a grand and unparalleled "reckoning" under the aegis of Hungarian poetry (from Vojvodina); a verse about poetry and poetic existence, while at the same time it is a fierce polemic, a kind of disassociation from current cultural politics, which in the 20<sup>th</sup> century can only be found in Attila József's poetry. This study aims to explore and clarify the principles of these poetical and linguistic dictions.

Doina BUTIURCA

### **RETROSPECTIVE VIEW ON LANGUAGE FUNCTIONS**

The assertion we start from is that the origin of language was determined by its functions, manifested at the level of ontological reality and the relationship with society, thinking, and human spiritual life. In order to exchange information about the surrounding reality, reflected at the level of conscience, in order to communicate, humans instrumentalized language. The research objectives are: to carry out a retrospective study of the functions of language, especially of the phatic function, from the perspective of the process of communication and knowledge. The research method is descriptive-linguistic and analytical. The general conclusion of the research is that, through language, nature itself was removed from under the sign of the instinctive and placed under the kingdom of reason, judgement, and, foremost, of human communication.

Imola Katalin NAGY

### **HUNGARIAN LINGUISTIC ELEMENTS IN THE FIRST ROMANIAN COOKBOOK**

In this research, we analyse the language of the first Romanian cookbook, Mihail Kogălniceanu's and Costache Negruzzi's *200 de rețete cercate de bucate, prăjituri și alte trebi gospodărești*, printed in Iași in 1841. This is the very first volume of gastronomy written in Romanian. Our research has revealed a number

of Hungarian loanwords, such as *caralab* (*karalábé*), *puhav* (*puha*), *mai de găscă* (*libamáj*), *hagimă* (*hagyma*), etc. We attempt to find the cause of their occurrence, and we also try to identify the reasons for which this 1841 volume displays a large network of intertextual relations with a Hungarian cookbook, István Czifray's *Magyar nemzeti szakács könyv* (Budapest, 1816).

Sorin Gheorghe SUCIU

**TO FORGIVE IS TO LOVE, OR TWO VERBS AND THEIR  
TRANSCULTURAL IMPLICATIONS**

Starting from one of Emanuil Gojdu's affirmation, our paper tries to point out our humanity's chronic need for communion by avoiding the false intercultural dialogue, which is, in fact, a monologue of the one who, temporarily, holds a bit of power in this world which seems to be set on the way to self-destruction. In order to reach this noble goal, we are invoking inspiration, trying to ask – as Parsifal did – the right question, because its necessity and stringency are obvious nowadays. Thus, we are building our foundation on Paul Ricoeur's insights into the Golden Rule, trying to underline the way in which Europe's actual problems could be mediated and solved through translation. We are also using Mihai Șora's vision of the communication purpose's fulfilment through true dialogue, which is communion.

Bianca-Oana HAN

**TRANSLATING CARAGIALE – A UTOPIAN ENDEAVOUR?  
CASE STUDY – TRANSLATING “DOUĂ LOTURI” BY I. L. CARAGIALE**

It is widely accepted that the literary works most difficult to translate are the ones considered to embrace, to encompass the cultural essence of a people. This is one of the reasons why it seems to be fairly difficult, if not altogether impossible, to provide translated versions of certain authors in any language since translating them would imply altering or shifting to a lesser or greater extent the intended meaning implied by the author of the original. Together with the students of Applied Modern Languages at the Petru Maior University of Târgu Mureș, we will try to render a reasonable “transdaptation” of a very difficult to translate literary work, i.e. “Două loturi” by I. L. Caragiale, in order to underline the challenges found upon translation.

Balázs RAPPERT

**THE DIFFICULTIES OF TRANSLATING THE SPECIALIZED LANGUAGE OF PYROTECHNICS FROM ENGLISH INTO HUNGARIAN**

Our paper discusses the various difficulties a translator may encounter while trying to translate technical texts, especially those dealing with pyrotechnics and the manufacture of artisanal firework products. Such texts have a complex system of terms and expressions, which may prove difficult to understand, let alone translate without a deep understanding of the way these pyrotechnic devices function – even for a professional translator.

The first (theoretical) part of our paper focuses on the linguistic characteristics of *Languages Used for Special Purposes* (frequently used as LSP in the paper) and certain methods and strategies of translation which may help make the translator's work easier, such as corpus-translation, for example. Furthermore, we discuss frequent issues which arise in such specific scenarios, such as lack of terms or untranslatability.

The second (practical) part of the paper is an analysis of a translated sample text from George W. Weingart's *Pyrotechnics* (a comprehensive guide/manual for professional firework-makers and pyrotechnicians). The translation of the 7-page document was done by a professional translator, and during our research we corrected and analysed the different terminological, grammatical, or contextual mistakes that were connected to the technical nature of the text; furthermore, we provided possible solutions for the correction of these mistakes.

Maria Augusta SZASZ – Maria-Cristina OLT

**AN ANALYSIS OF BILINGUAL INTERPRETER TRAINING**

This paper shall focus on the general issues of bilingualism. It shall deal with the several definitions of bilingualism, present the types of bilingualisms as well as the ways and contexts in which one can become a bilingual. Stress will be laid on the sociolinguistic and psycholinguistic factors that determine bilingualism. Furthermore, we shall dwell on several theoretical aspects of interpreting, present the approach European institutions have on the matter, and make the connection between bilingualism and interpreting. Both issues shall then be addressed from the perspective of an analysis of interpreter training and of both the local and the European professional market.

Csilla HORVÁTH – Ágoston NAGY – Norbert SZILÁGYI – Veronika VINCZE  
**LANGUAGE TECHNOLOGY RESOURCES AND TOOLS FOR MANSI**

In our paper, we offer an overview of language technology tools and resources (being) developed for an endangered minority language, Mansi, a Finno-Ugric language spoken in Western Siberia, Russia. We pay special attention to lexical resources and morphological analysers, and we also briefly present our efforts to contribute to the field of Mansi language technology. Instead of starting from the larger dictionaries compiled by European researchers, we decided to begin our work with the smaller but more actively used dictionaries published by Mansi researchers. The beta version of the online Mansi dictionary now contains approximately 15,000 entries, while another lexical resource, a wordnet is also being constructed for Mansi. We chose to create a new morphological analyser for Mansi from scratch. From among the many currently available finite-state transducers, the HFST standard was chosen in order that the analyser could be integrated into the framework which is used at the GiellaTekno website. In order to test our morphological tools, we have started to create a Mansi corpus which consists of the articles published in the Mansi newspaper Luima Seripos from 2013.

Kristýna DUFKOVÁ

**PITFALLS AND PERILS OF THE SUBTITLE TRANSLATIONS IN SOME  
SLAVIC LANGUAGES**

The issue of subtitle translation has received considerable critical attention in recent years. Thus, we deal in our article with the issue of subtitle translation from the Macedonian language into the Czech language. The methodological approach taken in this study is based on the well-known *Skopos Theory*. We focus on the linguistic areas that arise during the process of the translation from South Slavic to West Slavic languages. The key topics to be considered are as follows: firstly, translating the pronoun “You”, then how to translate not identical cultural reference of the words, how to cope with intentionally “non-understandable” dialogues, and the preservation of the language ridiculousness. The main aim of this paper is to explain some of the cross-cultural linguistic difficulties using the examples of the official Czech subtitles in Macedonian films, e.g. *Mountain of Wrath*, *Punk’s Not Dead*, *Three Days in September*, *The Piano Room*, and *To the Hilt*.

Gabriella KOVÁCS

**LINGUASAP LANGUAGE CENTRE – RESULTS AND PERSPECTIVES**

The LinguaSap Language Centre is the language assessment centre of Sapientia Hungarian University of Transylvania. Its main purpose is to offer examinations and language courses in English and German languages and certificates required for the bachelor state examinations and master's studies. The centre aims to ensure a reliable and modern assessment of examinees' language skills (listening comprehension, reading comprehension, writing, and speaking). The purpose of this study is a comparative analysis and evaluation of the test results of different departments achieved in English language examinations between 2012 and 2017. Test results can be regarded as much an assessment of the teaching process as of the learning outcomes. Therefore, we believe that they can help teachers to decide whether their work has been effective, and they might help to highlight what needs to be reviewed or reorganized regarding curriculum development for different departments.

Tünde NAGY

**TEACHING THE PRESENT PERFECT TO NATIVE  
HUNGARIAN LEARNERS**

The present paper focuses on the challenges native Hungarian speakers face during the acquisition of the Present Perfect, and at the same time it reflects on the methods that would be suitable for teaching the Present Perfect to them. Taking into consideration the fact that in Hungarian one and the same verb form can have different aspectual values (perfect, perfective, or imperfective) depending on several segmental and suprasegmental factors (such as the presence of verb particles, the type of the direct object, or the use of adverbials but also focus, stress, and word order) and that there is no specific verb form that would correspond to the Present Perfect, the struggle of native Hungarian learners with this tense-aspectual form is not difficult to understand. After briefly presenting the values of the Present Perfect and the way they are expressed in Hungarian, the paper presents the results of a questionnaire on the uses of the Present Perfect filled out by native Hungarian speakers, students at Sapientia Hungarian University of Transylvania. The paper stresses the importance of combining deductive and inductive methods when teaching the values of the Present Perfect to native Hungarian learners.

Attila IMRE

**A LOGICAL APPROACH TO ENGLISH HYPOTHETICAL  
CONSTRUCTIONS**

The present paper deals with English hypothetical constructions starting from a non-native perspective, highlighting Hungarian suffixes that may lead to hypotheticals in translation. As results show, the understanding and correct use of English hypotheticals is below expectations among non-native speakers (intermediate to advanced level), and we would like to offer a more logical approach to them by applying the description of Michael Lewis on English verbs and the concept of remoteness. We tend to think that reconsidering English verb forms and functions is necessary, which leads to the close relationship between verbs, tenses, conditional structures, hypothetical constructions, and modal verbs. The conclusion focuses on the importance of hypotheticals in present-day English, offering samples from authentic multimedia sources.

Enikő BIRÓ

**RESPONSIBLE FOR SUCCESS? SCHOOLScape TALES  
ABOUT TEACHING DIFFERENT LANGUAGES IN  
HUNGARIAN MINORITY SCHOOLS IN ROMANIA**

The study of linguistic landscape becomes important in societies where communities with different linguistic-cultural background live together. The linguistic landscape of a school, the schoolscape, is determined by the presence of many languages in a minority setting. The present research investigates the relationships between language teaching, language teaching ideologies, and teachers' beliefs within the linguistic landscape of Hungarian-medium and Romanian-Hungarian mixed-medium schools in three towns in the middle of Romania, Covasna County, collecting qualitative data through interviews with language teachers and taking photos. In this study, the examination of schoolscape element varieties and of their reflection of language ideologies through the different examples of teaching languages has been the main aim. Schoolscapes outline a multilingual environment (Hungarian-Romanian-English) which has been building up lately. One important outcome of this study is the demonstration of different language ideologies and language policies present in schoolscapes. The study also presents the role of these schoolscapes in the successful process of learning languages.

Mustapha AABI – Lalla Asmae KARAMA

**ON SHIFTING LANGUAGES AND MOVING IDEOLOGIES IN MIGRANT  
CODE-SWITCHING**

As a form of social behaviour, migrant code-switching (MCS) accommodates a variety of discourses that are imbued with the ideology of the social, cultural, and institutional systems. The argument goes that MCS is a socio-ideologically determined process of cross-cultural encounter of different languages, cultures, social, political, and moral systems. We will argue that the prospect of a culturally determined view of language is considerably useful to the understanding of this contact phenomenon. It enables us to relate the mass of knowledge we possess under the heading of cultural studies to the MCS occurrence itself. This study aims to trace the socio-ideological manifestations of this type of language negotiation, particularly in the act of greeting, whereby switching occurs between Moroccan Arabic (MA) and English among the Moroccan migrant community in London. In the process, we will describe and explain how greetings are constituted in the MCS context.

## A KÖTET SZERZŐI

---

**Aabi Mustapha** – PhD, docens, Ibn Zohr Egyetem, Agadir, Marokkó, Angol Tanszék, m.aabi@uiz.ac.ma

**Bence Erika** – PhD, egyetemi tanár, Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalmi Tanszék, erika.bence1967@gmail.com

**Benő Attila** – PhD, habil. egyetemi tanár, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszék, Kolozsvár, attilabe@yahoo.com

**Biró Enikő** – PhD, adjunktus, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhelyi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, eniko.biro@ms.sapientia.ro

**Both Csaba Attila** – doktorandusz, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Hungarológiai Doktori Iskola, Kolozsvár, bothcsabaattila@gmail.com

**Butiurca Doina** – PhD, docens, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhelyi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, butiurcadoina@yahoo.com

**Dufková Kristýna** – PhD-hallgató, Hradec Králové Egyetem, Neveléstudományi Kar, Cseh Nyelv és Irodalom Tanszék, kristyna.dufkova@seznam.cz

**Ferenczi Zsanett** – MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, ferenczi.zsanett@nytud.mta.hu

**Han Bianca Oana** – PhD, docens, Marosvásárhelyi Orvosi, Gyógyszerészeti, Tudomány- és Technológiai Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Filológia Tanszék, hanbianca@yahoo.com

**Horváth Csilla** – PhD, Szegedi Tudományegyetem, cshorvath@ieas-szeged.hu

**Imre Attila** – PhD, docens, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhelyi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, attilaimre@ms.sapientia.ro

**Karama Lalla Asmae** – PhD, tanársegéd, Ibn Zohr Egyetem, Agadir, Marokkó, Kereskedelem és Menedzsment Iskola, asmakarama@gmail.com

**Kovács Gabriella** – PhD, adjunktus, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhelyi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, kovagabi@yahoo.com

**Mittelholcz Iván** – MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, mittelholcz.ivan@nytud.mta.hu

**Nagy Ágoston** – PhD, Szegedi Tudományegyetem, nagyagoston@yahoo.com

**Nagy Imola Katalin** – PhD, adjunktus, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhelyi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, nimolkat@gmail.com



- Nagy Tünde** – PhD, adjunktus, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszeredai Kar, ngtunde@gmail.com
- Olt Maria-Cristina** – PhD, adjunktus, Kolozsvári Műszaki Egyetem, Idegen Nyelvek és Kommunikáció Tanszék, Maria.Olt@lang.utcluj.ro
- Pletl Rita** – PhD, habil. egyetemi tanár, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhelyi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, pletlrita@freemail.hu
- Rappert Balázs** – egyetemi hallgató, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhelyi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, rappert.balazs@gmail.com
- Romoda Renáta** – PhD-hallgató, Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalmi Tanszék, renataromoda@gmail.com
- Sárosi-Márdirosz Krisztina** – PhD, adjunktus, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhelyi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, sarosikrisztina2015@gmail.com
- Simon Eszter** – MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, simon.eszter@nytud.mta.hu
- Suba Réka** – PhD, docens, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhelyi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, reka0406@yahoo.com
- Suciu Sorin Gheorghe** – PhD, adjunktus, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhelyi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, suciusorin7@yahoo.com
- Szasz Maria Augusta** – PhD, adjunktus, Kolozsvári Műszaki Egyetem, Idegen Nyelvek és Kommunikáció Tanszék, augusztaszasz@lang.utcluj.ro
- Szilágyi Norbert** – PhD, Szegedi Tudományegyetem, norbertszilagyi91@gmail.com
- Vincze Veronika** – PhD, Szegedi Tudományegyetem, vinczev@inf.u-szeged.hu
- Zsemlyei Borbála** – PhD, adjunktus, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszék, Kolozsvár, zsemlyei@yahoo.com

## DESPRE AUTORI

---

**Aabi Mustapha** – PhD, conferențiar, Universitatea Ibn Zohr, Agadir, Maroc, Departamentul de limba Engleză, m.aabi@uiz.ac.ma

**Bence Erika** – PhD, profesor universitar, Universitatea Újvidék, Facultatea de Filologie, Departamentul de Limbă și Literatură Maghiară, erika.bence1967@gmail.com

**Benő Attila** – PhD, profesor universitar, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, Facultatea de Litere, Departamentul de Limbă maghiară și lingvistică generală, attilabe@yahoo.com

**Biró Enikő** – PhD, lector universitar, Universitatea „Sapientia” din municipiul Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Tehnice și Umaniste din Târgu Mureș, Departamentul de Lingvistică Aplicată, eniko.biro@ms.sapientia.ro

**Both Csaba Attila** – doctorand, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, Facultatea de Litere, Studii de Hungarologie, bothcsabaattila@gmail.com

**Butiurca Doina** – PhD, conferențiar universitar, Universitatea „Sapientia” din municipiul Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Tehnice și Umaniste din Târgu Mureș, Departamentul de Lingvistică Aplicată, butiurcadoina@yahoo.com

**Dufková Kristýna** – doctorand, Universitatea Hradec Králové, Facultatea de Științe ale Educației, Departamentul de Limbă și Literatură Cehă, kristyna.dufkova@seznam.cz

**Ferenczi Zsanett** – Academia de Științe din Ungaria, Institutul de Lingvistică, Budapesta, ferenczi.zsanett@nytud.mta.hu

**Han Bianca Oana** – PhD, conferențiar universitar, Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie (UMFST) din Târgu Mureș, Facultatea de Științe și Litere, Departamentul de Filologie, hanbianca@yahoo.com

**Horváth Csilla** – PhD, Universitatea din Szeged, cshorvath@ieas-szeged.hu

**Imre Attila** – PhD, conferențiar universitar, Universitatea „Sapientia” din municipiul Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Tehnice și Umaniste din Târgu Mureș, Departamentul de Lingvistică Aplicată, attilaimre@ms.sapientia.ro

**Karama Lalla Asmae** – PhD, asistent universitar, Universitatea Ibn Zohr, Agadir, Maroc, Școala de Economie și Management, asmakarama@gmail.com

**Kovács Gabriella** – PhD, lector universitar, Universitatea „Sapientia” din municipiul Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Tehnice și Umaniste din Târgu Mureș, Departamentul de Lingvistică Aplicată, kovagabi@yahoo.com

**Mittelholcz Iván** – Academia de Științe din Ungaria, Institutul de Lingvistică, Budapesta, mittelholcz.ivan@nytud.mta.hu

**Nagy Ágoston** – PhD, Universitatea din Szeged, Ungaria, nagyagoston@yahoo.com

- Nagy Imola Katalin** – PhD, lector universitar, Universitatea „Sapientia” din municipiul Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Tehnice și Umaniste din Târgu Mureș, Departamentul de Lingvistică Aplicată, [nimolkat@gmail.com](mailto:nimolkat@gmail.com)
- Nagy Tünde** – PhD, lector universitar, Universitatea „Sapientia” din municipiul Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Economice, Socio-umane și Inginerești din Miercurea Ciuc, [ngtunde@gmail.com](mailto:ngtunde@gmail.com)
- Olt Maria-Cristina** – PhD, lector universitar, Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, Departamentul de Limbi Moderne și Comunicare, [Maria.Olt@lang.utcluj.ro](mailto:Maria.Olt@lang.utcluj.ro)
- Pletl Rita** – PhD, profesor universitar, Universitatea „Sapientia” din municipiul Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Tehnice și Umaniste din Târgu Mureș, Departamentul de Lingvistică Aplicată, [plethrita@freemail.hu](mailto:plethrita@freemail.hu)
- Rappert Balázs** – student, Universitatea „Sapientia” din municipiul Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Tehnice și Umaniste din Târgu Mureș, Departamentul de Lingvistică Aplicată, [rappert.balazs@gmail.com](mailto:rappert.balazs@gmail.com)
- Romoda Renáta** – doctorand, Universitatea din Újvidék, Facultatea de Litere, Departamentul de Limbă și Literatură Maghiară, [renataromoda@gmail.com](mailto:renataromoda@gmail.com)
- Sárosi-Márdirosz Krisztina** – PhD, lector universitar, Universitatea „Sapientia” din municipiul Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Tehnice și Umaniste din Târgu Mureș, Departamentul de Lingvistică Aplicată, [sarosikrisztina2015@gmail.com](mailto:sarosikrisztina2015@gmail.com)
- Simon Eszter** – Academia de Științe din Ungaria, Institutul de Lingvistică, Budapesta, [simon.eszter@nytud.mta.hu](mailto:simon.eszter@nytud.mta.hu)
- Suba Réka** – PhD, conferențiar universitar, Universitatea „Sapientia” din municipiul Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Tehnice și Umaniste din Târgu Mureș, Departamentul de Lingvistică Aplicată, [reka0406@yahoo.com](mailto:reka0406@yahoo.com)
- Suciu Sorin Gheorghe** – PhD, lector universitar, Universitatea „Sapientia” din municipiul Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Tehnice și Umaniste din Târgu Mureș, Departamentul de Lingvistică Aplicată, [suciusorin7@yahoo.com](mailto:suciusorin7@yahoo.com)
- Szasz Maria Augusta** – PhD, lector universitar, Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, Departamentul de Limbi Moderne și Comunicare, [augusztasz@lang.utcluj.ro](mailto:augusztasz@lang.utcluj.ro)
- Szilágyi Norbert** – PhD, Universitatea din Szeged, Ungaria, [norbertszilagyi91@gmail.com](mailto:norbertszilagyi91@gmail.com)
- Vincze Veronika** – PhD, Universitatea din Szeged, Ungaria, [vinczev@inf.u-szeged.hu](mailto:vinczev@inf.u-szeged.hu)
- Zsemlyei Borbála** – PhD, lector universitar, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, Facultatea de Litere, Departamentul de Limbă maghiară și lingvistică generală, [zsemlyei@yahoo.com](mailto:zsemlyei@yahoo.com)

## ABOUT THE AUTHORS

---

**Ágoston Nagy** – PhD, University of Szeged, Hungary, nagyagoston@yahoo.com

**Attila Benő** – PhD, University Professor, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Faculty of Letters, Department of Hungarian Language and General Linguistics, attilabe@yahoo.com

**Attila Imre** – PhD, Associate Professor, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Faculty of Technical and Human Sciences, Târgu Mureş, Department of Applied Linguistics, attilaimre@ms.sapientia.ro

**Balázs Rappert** – student, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Faculty of Technical and Human Sciences, Târgu Mureş, Department of Applied Linguistics, rappert.balazs@gmail.com

**Bianca Oana Han** – PhD, Associate Professor, University of Medicine, Pharmacy, Sciences and Technology of Târgu Mureş, Faculty of Letters, hanbianca@yahoo.com

**Borbála Zsemlyei** – PhD, Assistant Professor, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Faculty of Letters, Department of Hungarian Language and General Linguistics, zsemlyei@yahoo.com

**Csaba Attila Both** – PhD candidate, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Faculty of Letters, Hungarology Studies, bothcsabaattila@gmail.com

**Csilla Horváth** – PhD, University of Szeged, cshorvath@ieas-szeged.hu

**Doina Butiurca** – PhD, Associate Professor, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Faculty of Technical and Human Sciences, Târgu Mureş, Department of Applied Linguistics, butiurcadoina@yahoo.com

**Enikő Biró** – PhD, Assistant Professor, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Faculty of Technical and Human Sciences, Târgu Mureş, Department of Applied Linguistics, eniko.biro@ms.sapientia.ro

**Erika Bence** – PhD, University Professor, Újvidék University, Faculty of Letters, Department of Hungarian Language and Literature, erika.bence1967@gmail.com

**Eszter Simon** – Hungarian Academy of Sciences, Research Institute for Linguistics, Budapest, simon.eszter@nytud.mta.hu

**Gabriella Kovács** – PhD, Assistant Professor, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Faculty of Technical and Human Sciences, Târgu Mureş, Department of Applied Linguistics, kovagabi@yahoo.com

**Imola Katalin Nagy** – PhD, Assistant Professor, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Faculty of Technical and Human Sciences, Târgu Mureş, Department of Applied Linguistics, nimolkat@gmail.com

**Iván Mittelholcz** – Hungarian Academy of Sciences, Research Institute for Linguistics, Budapest, mittelholcz.ivan@nytud.mta.hu

- Kristýna Dufková** – PhD candidate, Hradec Králové University, Faculty of Educational Sciences, Department of Czech Language and Literature, kristyna.dufkova@seznam.cz
- Krisztina Sárosi-Márdirosz** – PhD, Assistant Professor, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Faculty of Technical and Human Sciences, Târgu Mureş, Department of Applied Linguistics, sarosikrisztina2015@gmail.com
- Lalla Asmae Karama** – PhD, Assistant Professor, Ibn Zohr University, Agadir, Morocco, School of Business and Management (ENCG), asmakarama@gmail.com
- Maria Augusta Szasz** – PhD, Assistant Professor, Technical University of Cluj-Napoca, Department of Languages and Communication, augusztasz@lang.utcluj.ro
- Maria-Cristina Olt** – PhD, Assistant Professor, Technical University of Cluj-Napoca, Department of Languages and Communication, maria.olt@lang.utcluj.ro
- Mustapha Aabi** – PhD, Associate Professor, Ibn Zohr University, Agadir, Morocco, Department of English Studies, m.aabi@uiz.ac.ma
- Norbert Szilágyi** – PhD, University of Szeged, Hungary, norbertszilagyi91@gmail.com
- Réka Suba** – PhD, Associate Professor, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Faculty of Technical and Human Sciences, Târgu Mureş, Department of Applied Linguistics, reka0406@yahoo.com
- Renáta Romoda** – PhD candidate, Újvidék University, Faculty of Letters, Department of Hungarian Language and Literature, renataromoda@gmail.com
- Rita Pletl** – PhD, University Professor, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Faculty of Technical and Human Sciences, Târgu Mureş, Department of Applied Linguistics, pletlrita@freemail.hu
- Sorin Gheorghe Suci** – PhD, Assistant Professor, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Faculty of Technical and Human Sciences, Târgu Mureş, Department of Applied Linguistics, suciusorin7@yahoo.com
- Tünde Nagy** – PhD, Assistant Professor, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Faculty of Economics, Socio-Human Sciences and Engineering, Miercurea Ciuc, ngtunde@gmail.com
- Veronika Vincze** – PhD, University of Szeged, Hungary, vinczev@inf.u-szeged.hu
- Zsanett Ferenczi** – Hungarian Academy of Sciences, Research Institute for Linguistics, Budapest, ferenczi.zsanett@nytud.mta.hu



**Scientia Kiadó**

400112 Kolozsvár (Cluj-Napoca)  
Mátyás király (Matei Corvin) u. 4. sz.  
Tel./ fax: +40-364-401454  
E-mail: [scientia@kpi.sapientia.ro](mailto:scientia@kpi.sapientia.ro)  
[www.scientiakiado.ro](http://www.scientiakiado.ro)

**Korrektúra:**

Simona Dombi  
Szász-Köpeczy István  
Szenkovics Enikő

**Tördelés:**

Dobos Piroska

**Tipográfia:**

Könczey Elemér

**Borítóterv:**

Tipotéka Kft.

A *Soknyelvűség és többnyelvűség Európában* című kötet az azonos elnevezéssel 2017 májusában Marosvásárhelyen megrendezett nemzetközi konferencia előadásainak válogatott, írott változatait tartalmazza.

A kötet szerkezete leképezi a rendezvény többnyelvűségét, amely lehetőséget teremtett az Erdélyben honos anyanyelveken való megszólalásra, illetve az angollal felkínálta az európai tudományos diskurzusba való bekapcsolódás lehetőségét is. A könyv négy nagy fejezete az előadások választott nyelve szerint tagol: magyar, román, angol, német.

A nagy szerkezeti egységeken belül a tematikai rendszerezés érvényesül: fordításelmélet–fordítási gyakorlat; nyelvhasználat a médiában; a többnyelvűség hagyománya az európai kultúrában; nyelvhasználat és nyelvi kapcsolatok a soknyelvű Európában; kontaktusjelenségek a soknyelvű térségekben. A tanulmányok tükrözik az előadások tematikai és módszertani gazdagságát és sokféleségét.

ISBN 978-606-975-028-5



9

786069

750285